جامعة الإســـكندرية
كلية التربية
قسم علم النفس التربـــوي



بحث بعنوان/

فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت

مقدم من الطالبة/

شريفة طارق عبد الله إدريس جاسم

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية (تخصص علم النفس التربوي)

إشراف

الأستاذ الدكتور
محمود عبد الحليم منسي
أستاذ عـــلم النفـــس التـــربـــوى
كلية التربية جامعة الإســـــكندرية

الأستاذ الدكتور
ناجـــــي محمـــد قاســـم
أستاذ ورئيس قسم عـــلم النفـــس التـــربـــوى
كلية التربية جامعة الإســـــكندرية

٢٠١٣م

فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

تابع فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		

الفصل الأول

مشكلة البحث والخطة العامة لدراستها

- مقدمة.
- مشكلة البحث.
- أهداف البحث.
- أهمية البحث.
- حدود البحث.
- منهج البحث.
- أدوات البحث.
- مصطلحات البحث.
- إجراءات البحث.

الفصل الأول

مشكلة البـــحث والخطة العامة لدراستها

مقدمة:-

يُعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم أنواع التعلم التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والأكاديمية، ولاشك أن تطبيق مثل هذه الأنواع من التعلم سيغير من مجرى العملية التعليمية والتربوية وخاصةً أن الطالب هو محور العملية التعليمية فالطالب في التعلم المنظم ذاتياً أكثر نشاطا؛ لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ودائماً يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقاً.

وقديماً لم تحظ قضية كيفية تخطيط الطلاب لوقتهم وتقويمه أثناء التعلم باهتمام كبير مثلما حظيت بعض الموضوعات الأخري.

*[1](Zimmerman et al, 1994, p181)

إلا أن قدرة الطلاب على تنظيم تعلمهم أصبحت ظاهرةً يهتم بها كثير من المربين وتعد مجالاً بحثياً لكثير من الباحثين حالياً.

(Wigfield, 1994, p101)

ولقد ركز زمرمان Zimmerman على خمسة مظاهر أساسية لجهود الطلاب فيما يتعلق بتنظيم أنفسهم ذاتياً وهي:-

١- تحديد الهدف.

٢- استخدام الاستراتيجية.

٣- التكيف البيئي.

---

[1] * **تم التوثيق تبعاً للإصدار السادس APA 6 th للجمعية الأمريكية لعلم النفس حيث ترد المراجع في هذا البحث كما يلي (إسم المؤلف أو المؤلفين، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات).**

٤- العمليات الاجتماعية.

٥- المراقبة الذاتية.

(جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٢٩)

ويُشير مسلديني Missildine (2004) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتياً، وكذا بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمون لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

(Missildine, 2004, p11)

وتري الباحثة أن التعلم المنظم ذاتياً هو مجموعة قدرات تُمكن الفرد من وضع أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه فى ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية. وتشمل مظلة استراتيجيات التعليم والتعلم العديد من الاستراتيجيات التى تساهم فى إحداث عملية التعلم ويتوقف اختيار استراتيجية ما عن استراتيجية أخري على طبيعة المتعلم والمادة الدراسية موضوع التعلم والمرحلة العمرية للمتعلمين وخبرة المعلم ....إلخ.

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً أيضاً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم.

وتُعد مهارات الفهم القرائي من الموضوعات التى شغلت الباحثين فى علم النفس التربوي والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لسنوات عديدة، وأصبحت من الموضوعات التى ما زالت تجذب اهتمامهم، وتزداد أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي نظراً لتعدد الوسائط الورقية والرقمية التى تمثل وعاء للغة مثل الكمبيوتر بوسائطه المختلفة وغيره من الوسائط الرقمية الحديثة.

وبظهور العلوم التربوية المعروفة، كعلم النفس النمو، وعلوم اللغة تطور مفهوم القراءة، وقد ساعد هذا التطور في تفسير الطبيعة المعقدة لعملية القراءة على أساس أنها عملية تتجاوز تحريك العيون

إلى استخدام المهارة والمعرفة بشكل مترابط .ولهذا تطور مفهومها من النطق بالألفاظ والعبارات، سواء فهم القارئ ما يقرأ أم لم يفهم، وسواء أحس السامع مع قراءته بالمعنى أو لم يحس به.
(إيناس عرقاوى، ٢٠٠٨، ص١٦)

ويري لاساسو وكارول (١٩٩٣) أن مهارات الفهم القرائي هي ما يحتاجه القارئ – في مرحلة ما – من مهارات(متضمنة فى مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، وتنتهى بمستوى الإبداع)، أثناء تفاعله مع النص المقروء، تمكنه الإلمام بما يتضمنه النص من معان ظاهرة أو خفية، وتساعده على تحديد موقفه من المقروء، والاستفادة منه في أنشطة حياته الحاضرة والمستقبلة إلى غير ذلك من المهارات.
(Lassaso, Carol, 1993, p440)

ويُعرف ميرهانسى وتوسي Mirhassani & Toosi (2002) الفهم القرائي Reading Comprehension بأنه عملية بنائية، من خلالها يتعلم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق ، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية لفهم الرسالة المقصودة التي يوحي بها النص.
(Mirhassani & Toosi, 2002, p302)

ومما سبق تستخلص الباحثة أن الفهم القرائي هو مجموعة من المهارات تتمثل فى مهارة استخلاص دلائل ومعاني الكلمات الصريحة والضمنية، ومهارة تنظيم الأفكار، ومهارة فهم معاني الجمل فى السياقات المختلفة.

لقد دأب الباحثون في البحث عن استراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي ، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التصور الذهني **Mental Imagery** ، حيث إن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة هو عملية تصور ، ومما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) بأن الفهم هو حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

ويعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس التى يجب الاعتماد عليها عند محاولة تنمية مهارات الفهم القرائي ولقد أشار على سلام (٢٠٠٤) إلى أن هذه الأسس هي:-

١ – دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

٢ – وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

٣ – وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

٤ – القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

٥ – توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

(على سلام، ٢٠٠٤، ص١٨٤)

وتكمن أهمية تحسين مهارات الفهم القرائي لدي المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية نظراً لما تمثله هذه المهارات من أهمية فى حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها ولما لها من أثر على حياته فيما بعد، وإن كانت تنمية هذه المهارات عملية مهمة لدي المتعلمين العاديين فإنها تزداد أهمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ويعد ميدان صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة كما أنه من المجالات المهمة التي يتضح فيها الفروق الفردية سواء بين الأفراد أم داخل الفرد إلي أقصي درجة ممكنة ، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون في معظم المظاهر النفسية إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويبدو كأنهم يعانون من تخلف عقلي أو اضطراب في الكلام أو في فهم واستيعاب ما يسمعونه أو يرونه إلا أنهم يملكون قدرات متوسطة أو أكثر من المتوسط أو مرتفعة.

وتُعرف الجمعية الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات دالة في عمليات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، النطق أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات تكون جوهرية لدى الشخص ويحتمل أن تُعزى لخلل وظيفي في الجهاز العصبي، ومن الممكن أن تصاحب صعوبات التعلم مشكلات في تنظيم الذات، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، ولكن ليس عن طريق هذه المشكلات نفسها تحدث صعوبات التعلم.

(Greenhill, 2000, p 35)

وتري الباحثة أن صعوبات التعلم هي عجز الطالب عن الوصول لمستوي الفهم والتعلم الذي يصل إليه الطلاب العاديين نتيجة قصور في الإدراك أو التذكر أو اللغة وليس نتيجة التخلف العقلي أو الاضطرابات الوجدانية والسلوكية أو فقر البيئة التعليمية أو الثقافية أو الاقتصادية.

ولا شك أن هناك عدداً من الأساليب المرتبطة بالعملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر والتى تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، وفيما يلي ستعرض الباحثة لهذه الأسباب.

ويري نبيل حافظ (١٩٩٨) أن أسباب صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى:-

١- أسباب ترجع إلى الفرد من حيث تكوينه البيو فيزلوجى.
٢- أسباب ترجع إلى البيئة الاجتماعية والثقافية المتمثلة فى الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والآخرين.
٣- ومن وجود الفرد فى وسط اجتماعى ثقافى تنشأ أسباب العامل الثالث التى هى نتيجة لتفاعل الفرد مع الوسط الذى يعيش فيه.

(نبيل حافظ، ١٩٩٨، ص٥-٩)

والقراءة فن لغوى ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهى عملية ترتبط بالجانب الشفوى للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضاً بالجانب الكتابى للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.

(سامى ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٨١)

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوى صعوبات التعلم صعوبة إدراك الأصوات اللغوية وتمييزها بصرياً وسمعياً مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوى بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة، الكلام، الاستماع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الاستيعاب،....).

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٣، ص١١٤)

يتضح مما سبق أهمية تحسين مهارات الفهم القرائي بأنواعها المختلفة لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة باستخدام بعض آليات واستراتيجيات التعلم الحديثة وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

مشكلة البحث:-

يسمي العصر الذي نعيش فيه بعصر السماوات المفتوحة التى تموج بالعديد من الأقمار الصناعية التى تحمل المعرفة من أي مكان لآخر في جزء من الثانية؛ أصبح لزاماً على تعليمنا ألا يكسب الطلاب فتاتاً من المعارف تبقى في ذهن الطلاب للحظات قصيرة، وإنما يجب على تعليمنا أن يكسب الطلاب معني وبصيرة بالتعلم، وهذا لن يتأتي إلا بإيجاد ارتباطات بين تعلم المعرفة والمهارات؛ فهذه الارتباطات تمكن المتعلم من إدراك المعني الشخصي العميق للمعرفة ومن ثم لا تصبح معرفةً خاويةً ؛ فالوجدان يمنح الفرد معلوماتٍ مهمة ؛ يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على الوعى بها، وتفسيرها، والاستفادة منها .

وتزداد أهمية دراسة صعوبات التعلم بسبب تزايد نسب انتشارها حيث كشفت نتائج دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة صعوبات التعلم فى القراءة بلغت (٢٦%)، كما أن نسبة صعوبات التعلم فى الكتابة بلغت (٢٨.٤%)، كما وأظهرت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم فى المرحلة الإعدادية بلغت (٥٧.٤%)، وتُشير المؤشرات العالمية إلى أن (٤-٥%) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (٨٠%) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور فى القراءة.

ودعت دراسة عبد الخالق (٢٠٠٦) إلى تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي؛ ليتسنى للطلاب تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية. ولا يقتصر الفهم القرائي على مادة دراسية بعينها، وهذا ما أكده عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠) بقوله : "يعد الفهم القرائي مطلباً أساسيا وضروريا في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها". والفهم القرائي أيا كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته، وكثرة إطلاعه.

وكشفت نتائج دراسة وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦) عن فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في

ضوء نموذج بينتريش والتحصيل، كما كشفت نتائج دراسة محمد العسيري (٢٠٠٢) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبعض متغيرات الشخصية، كما كشفت نتائج دراسة ناصر غانم عن أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع، وكشفت نتائج دراسة لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) عن وجود علاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا وتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمى، وكشفت نتائج دراسة مايرز (١٩٩٢) عن أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مهارات فهم القراءة والتعلم من النص.

ومن أجل تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الطلاب ينبغي أن يتضمن التعليم حصيلة مرنة ومتنوعة من أنشطة تنمية الفهم ومراقبته ، وهذا بدوره يتطلب استخدام استراتيجيات تمكن المتعلمين من التركيز على المادة وعلى أنفسهم ، كما تمكنهم من الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها أثناء عملية القراءة ، وفي نفس الوقت مراقبة هذه العمليات والتحكم فيها من أجل التأكد من حدوث الفهم.

(محمد حسين حمدان، ٢٠١١، ص٩)

ولقد نادى جريفيث فى دراسته بأهمية وضرورة تعليم الطلاب مراقبة قراءاتهم؛ وذلك كى يتمكنوا من مهارات فهم النص.

(Griffith & Ruan, 2005, p12)

<u>مما سبق يُمكن تحديد مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية</u>:-

س١- ما فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الفهم القرائـي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت؟

س٢- ما تأثير اختلاف النوع (ذكور - إناث) في مهارات الفهـم القرائـي لـدى التلاميـذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت ؟

س٣- ما درجة استمرارية تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت بعد انتهاء تطبيقها بشهر؟

أهداف البحث:-

١- التعرف على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التى يُمكن أن تستخدم في تحسين مهـارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت.

٢- الكشف عن فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسـين مهـارات الفهـم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت.

٣- التعرف على تأثير اختلاف النوع (ذكور - إناث) في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميـذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت.

٤- الكشف عن درجة استمرارية تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهـارات الفهـم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويت بعد انتهاء تطبيقها بشهر.

أهمية البحث:-

تتمثل أهمية إجراء هذا البحث فيما يلي:-

١- أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتصدى لها فلقد أشار "Paris & Newman" إلى أن التعلم المنظم ذاتياً أصبح هدفاً تربوياً غاية في الأهمية للتلاميذ وموضوعاً مهماً للبحث في مجال علم النفس التربوي.

٢- توصيات بعض الدراسات السابقة التى أوصت بضرورة تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عمليتي التعليم والتعلم.

٣- تزايد نسبة ذوي صعوبات التعلم بين المتعلمين وخاصة فى المدارس الابتدائية.

٤- تقديم مقياس لمهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يُمكن أن يستفيد منه معلموا اللغة العربية في عملية تقويم الطلاب فيما بعد.

٥- تقديم برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يُمكن أن يستفيد منه معلموا اللغة العربية في عملية التدريس للطلاب فيما بعد.

حدود البحث:-

إن تعميم النتائج التي أسفر عنها هذا البحث يتوقف علي الحدود الآتية:-

١- **الحدود المكانية:**- سيتم تطبيق هذا البحث فى مدارس المرحلة الإبتدائية في منطقـة مبـارك الكبير التعليمية التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت.

٢- **الحدود الزمنية:**- سيتم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠١٣/٢٠١٤).

٣- **العينة:**- سيتم اختيار عينة عشوائية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في دولة الكويـت بمدي عمر زمني (١٠-١٢) عام.

٤- **متغيرات البحث:**-

أ- **المتغير المستقل:**- **Independent Variable**

- برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ب- **المتغيرات التابعة:**- **Dependent Variables**

- مهارات الفهم القرائي.

أدوات البحث:-

١- مقياس مهارات الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

٢- اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد: ترمان، ماكول، لورج) (تقنين: رجاء أبو علام، ١٩٩٦).

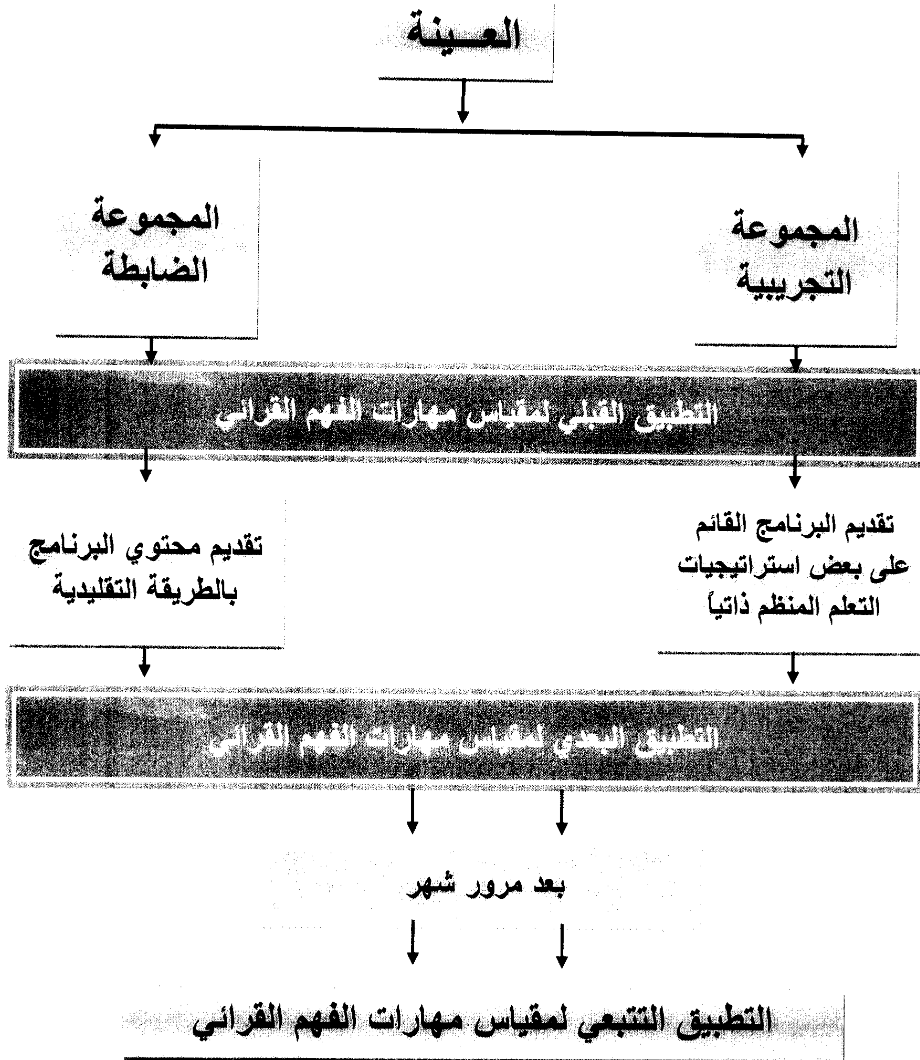
٣- قائمة التجهيز المعرفي للطلاب (CPI-S) (تأليف: Scott L. Crousse) (تعريب: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب).

٤- اختبار تشخيصي في مادة اللغة العربية. (إعداد الباحثة).

٥- اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة. (إعداد الباحثة).

منهج البحث:-

سيعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي، وفقا للتصميم التجريبي الآتي:-



شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

مصطلحات البحث:-

١- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:-** **Self Regulated Learning Strategies**

تعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الاستراتيجيات تُمكن المتعلم من وضع أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه فى ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية.

٢- **مهارات الفهم القرائي:-** **Reading Comprehension Skills**

تعرفها الباحثة بأنها مجموعة من المهارات تتمثل فى مهارة استخلاص دلائل ومعاني الكلمات الصريحة والضمنية، ومهارة تنظيم الأفكار، ومهارة فهم معاني الجمل فى السياقات المختلفة.

٣- **صعوبات تعلم القراءة:-** **Reading Learning Difficulties**

تعرفها الباحثة بأنها عجز الطالب عن الوصول لمستوي الفهم والتعلم الذي يصل إليه الطلاب العاديين نتيجةً للقصور في الإدراك أو التذكر أو اللغة وليس نتيجة التخلف العقلي أو الاضطرابات الوجدانية والسلوكية أو فقر البيئة التعليمية أو الثقافية أو الاقتصادية ومظاهرها هي أخطاء فى الاستيعاب القرائى، وأخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة، والعادات القرائية الغير سليمة.

إجراءات البحث:-

تتمثل إجراءت البحث الحالى فيما يلي:-

١- إجراء دراسة نظرية شاملة ومراجعة الدراسات والأدبيات النظرية ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالى وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومهارات الفهم القرائي وصعوبات التعلم، للاستفادة منها فى توجيه البحث وبناء أدواته وصياغة فروضه.

٢- إجراء استطلاع رأي المحكمين في تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي لها علاقة بتحسين مهارات الفهم القرائي.

٣- إعداد البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٤- إعداد مقياس مهارات الفهم القرائي والتأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق – الثبات – الاتساق الداخلي).

٥- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية بغرض التأكد من خصائصها السيكومترية.

٦- اشتقاق عينة البحث الأساسية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بدولة الكويت.

٧- التطبيق القبلي لأدوات البحث على العينة، بغرض التأكد من التكافؤ بين مجموعتي البحث.

٨- تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على تلاميذ المجموعة التجريبية.

٩- التطبيق البعدي لأدوات البحث.

١٠- التطبيق التتبعي لمقياس مهارات الفهم القرائي بعد مرور شهر من التطبيق البعدي.

١١- التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS.

١٢- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

١٣- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

الفصــل الثـاني
الإطار النظري للبحث

المبحث الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:-

Self Regulated Learning Strategies

المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي:-

Reading Comprehension Skills

المبحث الثالث: صعوبات تعلم القراءة:-

Reading Learning Difficulties

الفصـــل الثاني

الإطار النظري للبحث

مقدمة:-

تتناول الباحثة فى هذا الفصل الإطار النظري للبحث حيث قامت الباحثة بتقسيم الإطار النظري إلى ثلاثة مباحث وهي:-

المبحث الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي.

المبحث الثالث: صعوبات تعلم القراءة.

وفيما يلي ستتناول الباحثة لكل مبحث من هذه المباحث بالشرح والتفسير.

المبحث الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:-

Self Regulated Learning Strategies

مقدمة:-

يُعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم أنواع التعلم التي تساعد الطلاب على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والأكاديمية، ولاشك أن تطبيق مثل هذه الأنواع من التعلم سيغير من مجرى العملية التعليمية والتربوية وخاصةً أن الطالب هو محور العملية التعليمية فالطالب في التعلم ذاتياً أكثر نشاطاً؛ لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ودائماً يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقاً.

ومن هذا المنطلق ينبغي النظر في الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم وذلك من أجل التفوق الدراسي والتعلم الذاتي طوال الحياة لهؤلاء الطلاب؛ فالتعلم الفعال هو التعلم الموجه ذاتياً، وذلك من أجل تنشئة أفراد يمتلكون القدرة على الاستقلال الذاتي.

فأثناء السبعينات من القرن الماضى أدى مفهومنا عن المتعلمين كساعين نشطين عقليا وفيزيقياً للمعرفة والمهارة إلى نمو بحوث ونظريات هامة توصلت إلى ما سمى بالتعلم المضبوط ذاتياً أو التعلم المدعم ذاتياً مما جذب الانتباه لأهمية عمليات التنظيم الذاتى وتكمن أهمية هذه البحوث فى أن الباحثين سعوا لشرح قدرة الطلاب على التعلم بأنفسهم وأيضاً شرح دافعيتهم لفعل ذلك.

(Zimmerman & Martinez- Pons, 1986, pp614-615)

وتؤكد معظم نتائج الدراسات في مجال التدريب على أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كشفت نتائجها عن ارتفاع مستويات المتدربين. ويمكن أن نقول أن التعلم المنظم ذاتيا هي القوة المحركة التي يمكن بها العبور بالعملية التعليمية إلى العصر الحديث كما أن التنظيم الذاتي ينشط عملية التعلم بتوظيف التغذية المرتدة أثناء التعلم. وبالرغم من كثرة الدراسات التى أجريت على المتعلمين المنظمين ذاتياً، إلا أن مجال التنظيم الذاتى الأكاديمى لا يزال جديداً ويمكن إجراء دراسات أخرى عليه.

(Schunk& Zimmerman, 1994, p308)

وقديماً لم تحظ قضية كيفية تخطيط الطلاب لوقتهم وتقويمه أثناء التعلم باهتمام كبير مثلما حظيت بعض الموضوعات الأخري.

(Zimmerman et al, 1994, p181)

إلا أن قدرة الطلاب على على تنظيم تعلمهم أصبحت ظاهرة يهتم بها كثير من المربين وتعد مجالاً بحثياً لكثير من الباحثين حالياً.

(Wigfield, 1994, p101)

ولقد ركز زمرمان Zimmerman على خمسة مظاهر أساسية لنشاط وجهود الطلاب فيما يتعلق بتنظيم أنفسهم ذاتياً وهي:-

١- تحديد الهدف.

٢- استخدام الاستراتيجية.

٣- التكيف البيئي.

٤- العمليات الاجتماعية.

٥- المراقبة الذاتية.

(جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٢٩)

وتري الباحثة أن الطالب هو جوهر التعلم المنظم ذاتياً ويقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ويضع الأهداف المناسبة لتعلمه ويوجه عملية تعلمه ليحقق الأهداف التى يسعي إليها. كما أن الطالب المنظم ذاتياً يبدأ بنفسه فى توجيه جهوده لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتماده على الآخرين.

تعريف التعلم المنظم ذاتياً:-

تعددت تعريفات التعلم المنظم ذاتياً منذ ظهور هذا الموضوع كموضوع بحثي فى علم النفس التربوي، وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض تعريفات التعلم المنظم ذاتياً.

فى البداية يُعرف زمرمان Zimmerman (1989) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وما وراء المعرفية في عملية تعلمهم.
(Zimmerman, B, 1989, p329)

كما يُعرف زمرمان وشانك Zimmerman & Shunk (1989) التعلم المنظم ذاتيا بأنه مدي مشاركة الطلاب ما وراء معرفياً Metacognition ، ودافعياً Motivational ، وسلوكياً Behavioral فى عملية تعلمهم مشاركةً نشطة بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية.

(جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ١٤)

وعرف ليندر وهاريس Linder; Harris (1993) التعلم المنظم ذاتياً بأنه الاستخدام الفعال والأمثل للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والبيئية في مواجهة المهام التعليمية.
(فى إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص١٨)

ويري تشين Shin (1997) أن التعلم المنظم ذاتياً هو العملية التييزداد من خلالها المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام أساليب متنوعة أو مهارات منظمة ودافع مستمر لأهدافهم.

(Shin, M, 1997, p 17)

في حين عرف لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) التعلم المنظم ذاتياً بأنه بنية متعددة الأوجه تتمثل فى مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات" المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية" فى حل المهام الأكاديمية.

(لطفى عبد الباسط،١٩٩٦، ص٢١٥-٢١٦)

ويضيف زمرمان (٢٠٠٠) أن التنظيم الذاتي للتعلم ليس مجرد مقدرة عقلية أو مهارة فى الانجاز الأكاديمي فحسب بل هو أيضاً عملية توجيه للذات Self- Directive والتي بواسطتها يتمكن المتعلمون من تحويل قدراتهم العقلية لمهارات أكاديمية. وبذلك يشير التنظيم الذاتي للتعلم إلى ما تحدثه الذات من أفكار، ومشاعر، وسلوكيات توجه صاحبها إلى تحقيق أهدافه.

(في جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ١٤)

بينما يُعرف بينتريش (2000) Pintrich التعلم المنظم ذاتياً على أنه عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

(Pintrich, 2000, P453)

ويُشير مسلديني Missildine (2004) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتيًا، وكذا بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمون لاستخدام التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

(Missildine, 2004, p11)

وعرف عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) التعلم المنظم ذاتياً بأنه قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

(عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠، ص٣٣٩)

ويرى زمرمان Zimmerman (1989) أنه توجد ثلاثة سمات رئيسية تشترك فيها كل تعريفات التنظيم الذاتي وهي:-

- الاستخدام المنظم للاستراتيجيات الما وراء معرفية والدافعية والسلوكية .
- حلقة التغذية الراجعة الموجهة بالذات، وهذه الحلقة تستلزم عملية دائرية يراقب فيها الطلاب بفاعلية تأثير الطرق أو استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها .
- العمليات الدافعية المتداخلة التي تحكم قيام الطلاب بالتنظيم الذاتي لتعلمهم ، فالطلاب يدفعون من خلال إحساس عام بتقدير الذات أو تحقيق الذات .

(Zimmerman, 1989, P 329)

مما سبق تري الباحثة أن التعلم المنظم ذاتياً هو مجموعة قدرات تُمكن الفرد من وضع أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه في ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية.

طبيعة التعلم المنظم ذاتياً:-

إن للتعلم المنظم ذاتياً طبيعة خاصة به تختلف عن طبيعة أنواع التعلم الأخري مثل التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، حيث أن هذا التعلم يقوم على إحداث تغييرات في اختيار وبناء المواقف التعليمية من أجل حدوث التعلم.

ويري إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) أن مجال علم النفس التربوي شهد تغيرات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجةً لذلك أصبح التعلم المنظم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث ، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، وفي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتياً، والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، والنظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، وبالرغم من اختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتياً، وللمكونات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا أنها تشترك فيما بينها في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيا التي كانت نتاجا للجهود البحثية ضمن تلك النظريات، حيث تؤكد على أنَّ التعلم المنظم ذاتياً نشاط معرفي ودافعي وسلوكي للطلاب، والنماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً التي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام التعليمية.

(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص٢)

ويشكل التعلم المنظم ذاتياً منحى جديداً ومهماً في دراسة التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث كان ينظر إليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، وعلى النقيض من ذلك فإن نظرية التعلم المنظم ذاتياً تركز اهتمامها على الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن للمتعلم أن ينتبه ويقوم بممارسات تعلمية في مواقف محددة؟ ووفقاً لهذا المنحى فإن الطلبة ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون إنجازات بشكل أمثل بسبب إخفاقهم في استخدام أو ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية، أو الانفعالية، أو السلوكية .ومن ثم فإن نظريات التعلم المنظم ذاتياً تركز اهتمامها على أسئلة من مثل: لماذا وكيف يضبط المتعلمون تعلمهم؟

(Zimmerman, B, 2002, p66)

إضافة إلى ذلك فإن نظريات التعلم المنظم ذاتياً تفترض أنه لا توجد بيئة تضمن التعلم، حيث إن بيئات التعلم الجيدة تتطلب تغييرات في اختيار وبناء المواقف من أجل حدوث التعلم.

(Zimmerman, B, 2002, p67)

وللتنظيم الذاتي للتعلم مجموعة من الخصائص التي تميزه وهذه الخصائص هي:-

١- الخاصية الأولي: سلوكية Behavioral

وتتمثل فى استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وهي عبارة عن سلوكيات وعمليات مباشرة يقوم بها الطالب بهدف اكتساب المعلومات أو المهارات التى تتضمن إدراك المتعلم للوسائل التى تحقق أهدافه.

٢- الخاصية الثانية: ذاتية Personal

وتتمثل فى إدراك المتعلم لفعاليته الذاتية Perception of Self Efficacy ويعرفها باندورا بأنها المعتقدات المتعلقة بقدرات الأفراد على تنظيم وتحقيق أفعالهم الضرورية بهدف إحراز مستوي معين من الأداء.

٣- الخاصية الثالثة: الالتزام بالأهداف الأكاديمية

مثل حصول الطالب على درجات مرتفعة فى الاختبارات المدرسية، وحصول الطالب على مستوي مرتفع من التقدير الاجتماعي.

(جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ١٦)

ويفترض منظروا التنظيم الذاتي أنه لا يمكن أن يكون حالة محددة ثابتة وإنما يتنوع فى الدرجة حسب الظروف الطبيعية والاجتماعية، كما أنه يعتمد على عدد من التأثيرات الشخصية التى يمكن أن تتغير مع التدريس أو النمو مثل مستوي معرفة الفرد ومهاراته.

(إيناس صفوت، ٢٠٠٤ ، ص ٤٩)

كما يري ليندر وهاريس (1993) Linder& Harris أن للتعلم المنظم ذاتياً ستة أسس هي:-

١- المعتقدات المعرفية:-

وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحا وتحصيلاً.

٢ - **الدافعية**:-

إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتيا فغالباً ما تكون دوافع المتعلِّم من النوع الذاتي، وتعزز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.

٣- **ما وراء المعرفة** :

وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه، وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.

٤- **استراتيجيات التعلم** :

إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولا عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق **هذه** الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

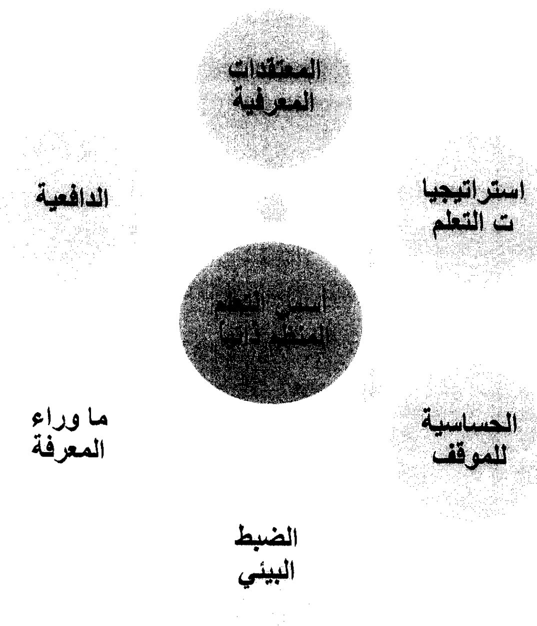
٥- **الحساسية للموقف**: Contextual Sensitivity

وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين بمعنى تحديد المشكلة وحلها في سياق ما، ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

٦- **الضبط البيئي**:

ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.

(في إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص١٨)



شكل (٢)

أسس التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة)

يتضح مما سبق أن جوهر سلوك المتعلم فى التعلم المنظم ذاتياً هو كيفية ضبطه لعملية تعلمه وكيف يُمكن له أن يقوم بممارسات تعليمية في مواقف محددة بحيث تحقق له هذه الممارسات أهداف تعلمه التى يسعي لتحقيقها.

سمات المتعلم المنظم ذاتياً:-

يمتلك المتعلم المنظم ذاتياً مجموعة من السمات التى تميزه عن غيره من أقرانه وهذه السمات تُشكل فى بنيتها القاعدة التى تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعلمه، **وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض سمات المتعلم المنظم ذاتياً:-**

١- على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع، استخدام التفاصيل ،التنظيم).

٢- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).

٣- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.

٤- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئةً تعليمية محببةً مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.

٥- يظهر جهوداً كبيرةً في المشاركة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الصفي (كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفصلية، تنظيم العمل الجماعي) وذلك حسب الدرجة التي يسمح بها السياق.

٦- قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده على المهمة.

(Montalvo and Gonzalez Torres, 2004, p 116)

٧- متعلم واثق من نفسه.

٨- متعلم مجتهد (متقن لعمله).

٩- متعلم بارع (واسع الحيلة).

١٠- شخص مثابر.

١١- متعلم هادف له غايات مُحددة.

١٢- يمتلك القدرة على تقويم أدائه في ضوء الغايات التي وضعها لنفسه.

١٣- يمتلك القدرة على تعديل أدائه فى ضوء نتائج تقويمه لذاته.

١٤- شخص قادر على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية.

١٥- شخصية استراتيجية (بارع فى التخطيط).

(جيهان قرني، ٢٠٠٦، ص ١٥)

١٦-لدية القدرة على اختيار استراتيجية تعلم لمعالجة المشكلة المطروحة.

١٧-يراقب فاعلية الاستراتيجية.

١٨-لدية الدافعية للاندماج فى موقف التعلم.

(جابر عبد الحميد، ١٩٩٩ ، ص ٣٠٨)

وتضيف الباحثة للسمات السابقة:-

١٩-يمتلك روح المثابرة والإصرار.

٢٠-لدية نزعة داخلية قوية للتفوق.

٢١-يعرف كيف يبدأ الاستذكار.

٢٢-يركز على ممارسة التعلم فى مختلف المواقف سواء كان بمفرده أو مع أقرانه.

٢٣- يستطيع تحقيق أهداف تعلمه.

٢٤- يتحكم فى أنشطة عملية تعلمه.

٢٥- ذو تحصيل مرتفع فيما يتعلق بعملية التعلم، حيث يدرك الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية.

٢٦- هو أكثر نشاطاً لأنه يحلل المهام التي تقدم له.

٢٧- لديه القدرة علي اختيار استراتيجية تعلم مناسبة لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.

٢٨- لديه القدرة والحساسية من الاستفادة من التغذية المرتدة وتقويم كفاءة أدائه.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاستراتيجيات الأخري:-

تشمل مظلة استراتيجيات التعليم والتعلم العديد من الاستراتيجيات التى تساهم فى إحداث عملية التعلم ويتوقف اختيار استراتيجية ما عن استراتيجية أخري على طبيعة المتعلم والمادة الدراسية موضوع التعلم والمرحلة العمرية للمتعلمين وخبرة المعلم ....إلخ.

ويذكر بينتريتش وديجروت Pintrich ; Degroot, (1990) أن الاستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أما التعلم المنظم ذاتيًا فهو يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة، تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية، وأيضا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية **ويروا أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا هي:-**

- **الاستراتيجية المعرفية:**

وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك.

- **تنظيم الذات:**

وهي تشير إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، وتتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد، وتؤدي إلى التحسن في الأداء.

(Pintrich ; Degroot, 1990, pp33- 40)

وتري كارن Karen (1989) أن الاستراتيجيات المعرفية هى مجموعة من التكتيكات ، أو الإجراءات، أو العمليات التي يطبقها الطلاب فى مواقف التعلم لتساعدهم على اكتساب وتخزين المعلومات، والتعبير عنها بطريقة أكثر فعالية، وتضيف كارن Karen (1989) أن الاستراتيجيات المعرفية بمفردها لا تكفي للتعلم، وأننا في حاجة إلى استراتيجيات أخري.

(Karen, 1989, p 10-11)

ويتفق مع كارن Karen (1989) فتحي الزيات (١٩٩٨) حيث يرى أن الاستراتيجيات المعرفية تلعب دوراً هاماً في عملية التعلم ، والاستراتيجيات الما وراء معرفية تلعب دوراً لا يقل أهمية عن دور الاستراتيجيات المعرفية فإذا كانت الاستراتيجيات المعرفية تصنع التقدم المعرفي فإن الاستراتيجيات الماوراء معرفية تتحكم في هذا التقدم.

(فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٢٥٧)

ويُعرف إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بأنها مجموعة من الطرق والإجراءات التي يقرر أفراد عينة الدراسة على أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تعكسها استجابتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي قام الباحث بإعداده في هذه الدراسة.

(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص١٢)

وأكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية؛ حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي، وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كل من العوامل المعرفية والدافعية.

(Zimmerman , 1989b ; Wolters , 2003)

<u>وتتنوع وتتعدد استراتيجيات التعلم فمنها</u>:-

أ- **<u>استراتيجيات التعلم المعرفية</u>:-**

١- استراتيجية السرد أو التسميع.

٢- استراتيجية التنظيم.

٣- استراتيجية التفصيل والإسهاب.

ب-**<u>استراتيجيات التعلم السلوكية</u>:-**

١- استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي.

٢- استراتيجية البحث عن المعلومات من الكتيبات والوثائق.

٣- استراتيجية التطبيق العملي.

جـ-استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:-

هي تلك العمليات التى يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم أنفسهم مستخدمين فى ذلك العديد من الاستراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية بالإضافة إلى إدارتهم لتلك الاستراتيجيات من أجل تحكمهم فى عملية تعلمهم.

(جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٣١)

وصاغ زمرمان Zimmerman 1989 استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى الاستراتيجيات الآتية:-

١ - استراتيجية التقويم الذاتي Self Evaluating

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب من أجل تقويم جودة ما يؤديه من أعمال.

٢ - استراتيجية التنظيم والتحويل Organizing & Transforming

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب لإعادة ترتيب المواد التعليمية التى تعلمها ترتيب صريح أو ضمني ليحسن من تعلمه.

٣ - استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط Goal Setting & Planning

تشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

٤ - استراتيجية البحث عن المعلومات Information Seeking

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلة من المصادر غير الاجتماعية.

٥- استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records & Monitoring

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب من أجل تسجيل الأحداث والمراقبة.

٦- استراتيجية البنية البيئية Environmental Structuring

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرا وسهولة، وهذا التنظيم يتضمن تنظيم للبيئة المادية أو النفسية.

٧- استراتيجية متابعة الذات Self Consequating

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب من أجل تخيل المكافأة أو العقاب المترتب على نجاحه أو فشله.

٨- استراتيجية التسميع والتذكر Rehearsing & Memorizing

تشير إلى قيام الطالب بجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.

٩- استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي:- Searching Assistance

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب لالتماس العون من :

١- الأقران. ٢- المدرسين. ٣- الراشدين.

١٠- استراتيجية مراجعة السجلات Records Revision

تشير إلى الجهود التى يبذلها الطالب من أجل إعادة ومراجعة :

١- المذكرات. ٢- الكتب المقررة. ٣- الاختبارات.

١١ – أخري:-

تشير إلى أي سلوك تعلم نشأ من قبل الآخرين مثل المعلمين أو الوالدين لتقوية الإرادة لدي التلميذ أو أية تعبيرات لفظية أخري غير واضحة.

(محمود سالم وأمل زكي، ٢٠٠٩ ، ص ٢١٣-٢١٤)

في حين يري لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) أن للتعلم المنظم ذاتيا مكونات معرفية وما وراء المعرفة ودافعية تستخدم فى حل المهام الأكاديمية وتشتمل المكونات الفرعية التالية:-

١- **فعالية الذات (الدراسية):**

تتمثل فى الاعتقاد الذاتى للمتعلم فى مهاراته ومعلوماته وقدراته حول إمكانية بلوغ مرتبة دراسية عالية بالنسبة للآخرين.

٢- **المراجعة المنتظمة للدروس:**

عبارات توضح المقارنة المنتظمة من جانب المتعلم لما يذاكره فى ضوء ما ينبغى الوصول إليه، كأن يسأل نفسه عدداً من الأسئلة للتأكد مما ذاكره وما يبدأ فى التعامل معه من مواد دراسية.

٣- **التخطيط المسبق:**

يتمثل فى سعى المتعلم للبعد عن أى عمل لا يسبقه تخطيط كاف ويضع تصوراً أو مسودة لما ينوى القيام به مع محاولة التأكد من أنه يؤدى العمل(المهمة) على الوجه الأكمل.

٤- **انتقاء الحلول المناسبة:**

عبارات توضح جهد المتعلم فى تجربة أكثر من طريقة أو حل عندما يكلف بمهمة ما واختيار أفضلها فى ضوء معرفته السابقة أو الحلول المماثلة.

٥- **طلب العون أو المساعدة:**

تتمثل فى سعى المتعلم طلب مساعدة الآخرين مثل الوالدين أو الإخوة الكبار أو حتى المدرس عندما يكلف بعمل ما أو بحل واجبات مدرسية.

٦- **طريقة التذكر:**

عبارات توضح جهود المتعلم الضمنية أو الصريحة فى اختزان وترتيب المعلومات المقررة مثل استخدام كلمات مفتاحية أو تنظيم أفكار وعناصر المحتوى بطريقة خاصة تساعده على تذكرها.

٧- **الدافعية التلقائية:**

تتضح هذه العملية من خلال قيام المتعلم بعدد من الأنشطة المدرسية التطوعية ومناقشة المدرس فى تفاصيل قد لا ينتبه إليها الآخرون.

٨- **التحضير المسبق للموضوعات الدراسية المقررة:**

تتمثل فى دأب المتعلم على قراءة الموضوعات الدراسية ومحاولة حل التدريبات قبل الدرس(الحصة).

٩- **تنظيم المعلومات:**

تتضح فيما يقوم بها المتعلم من أنشطة بغية تسجيل المعلومات والاستنتاجات وتدوين الملاحظات أثناء الشرح فى الفصل أو حتى المذاكرة فى المنزل.

١٠- **البحث عن المعلومات:**

تتمثل فى سعى المتعلم طلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب والمراجع الخارجية فى كتابة مقال أو إعداد برنامج للإذاعة المدرسية.

١١- **الضبط البيئى:**

عبارات توضح قيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف الفيزيقى(الطبيعى) لجعل التعلم أيسر وأسهل، مثل "أنقل مكان المذاكرة بعيداً عما يشتتنى، أو أنعزل وأبتعد عن مصادر الضوضاء عند المذاكرة".

١٢- **مراقبة الأداء:**

تتمثل فى سعى المتعلم تركيز عمليات الانتباه نحو الموضوعات المقررة، خاصة الأجزاء الهامة منها، مثلاً: " أتوقف عن القراءة عندما أسرح وأعود إليها بسرعة".

١٣- **الوعى المعرفى:**

يتمثل فى استبصار وإدراك التعلم لما يتعلمه ومحاولته المستمرة تقديم بعض الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستبعاد المعلومات غير المرتبطة.

١٤- **التصحيح الذاتى:**

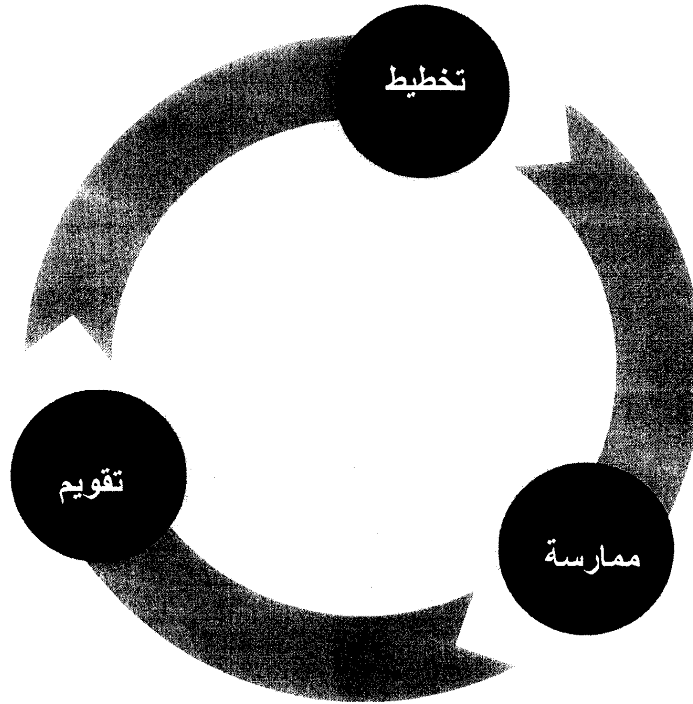
يتمثل فى إدراك المتعلم لحقيقة أدائه ومحاولة تقويم أخطائه على اعتبار أن فهم الموضوعات المقررة والتفوق فيها أمر فى غاية الأهمية بالنسبة له.

١٥- **تكملة الواجبات:**

تتضح فيما يقوم به المتعلم من جهود يسعى من خلالها إلى استكمال الواجبات المدرسية وما يكلف به من أعمال قبل موعدها.

(لطفى عبد الباسط،١٩٩٦، ص٢١٥-٢١٦)

يتضح مما سبق أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي مجموعة من الاستراتيجيات المترابطة المتداخلة التى تهدف إلى تمكين المتعلم من وضع وصياغة أهداف لتعلمه والتخطيط لكيفية تحقيق هذه الأهداف، كما تتضمن القدرة على التنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجيهها لتحقيق أهداف تعلمه فى ضوء خصائص سياق البيئة التعليمية. والشكل الآتي يوضح مراحل عملية التعلم المنظم ذاتياً.



شكل (٣)

مراحل عملية التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة)

نماذج التنظيم الذاتي للتعلم:-

على الرغم من أن هناك العديد من النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً، إلا أن هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها كل النماذج وهي:-

الافتراض الأول: افتراض البناء النشط active constructive assumption

ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أن كل النماذج تعد أن المتعلمين مشاركون بناؤون في عملية التعلم .ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، وأيضاً من المعرفةالموجودة داخل عقولهم (بيئة داخلية)، وهذا يعني أن المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، و الآباء، أو الكبار، لكنهم بدلاً من ذلك يكونوا بنائيين للمعنى ونشطين عندما يشرعون في التعلم.

الافتراض الثاني: افتراض احتمال التحكم the potential for control assumption

حيث تفترض كل النماذج أن المتعلمين يمكنهم أن يراقبوا، ويتحكموا، وينظموا أبعاد معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضا بعض خصائص بيئتهم.

وهذا الافتراض لا يعنى أن الأفراد سوف يراقبوا أو " يمكنهم مراقبة "والتحكم في معرفتهم، ودافعتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات؛ ولكن الممكن هو بعض من المراقبة، والتحكم والتنظيم، إن كل النماذج تعترف أن هناك قيوداً خاصة بالفروق البيولوجية، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أن تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

الافتراض الثالث :افتراض الهدف، أو المعيار أو المحك The goal, criterion, or Standard assumption

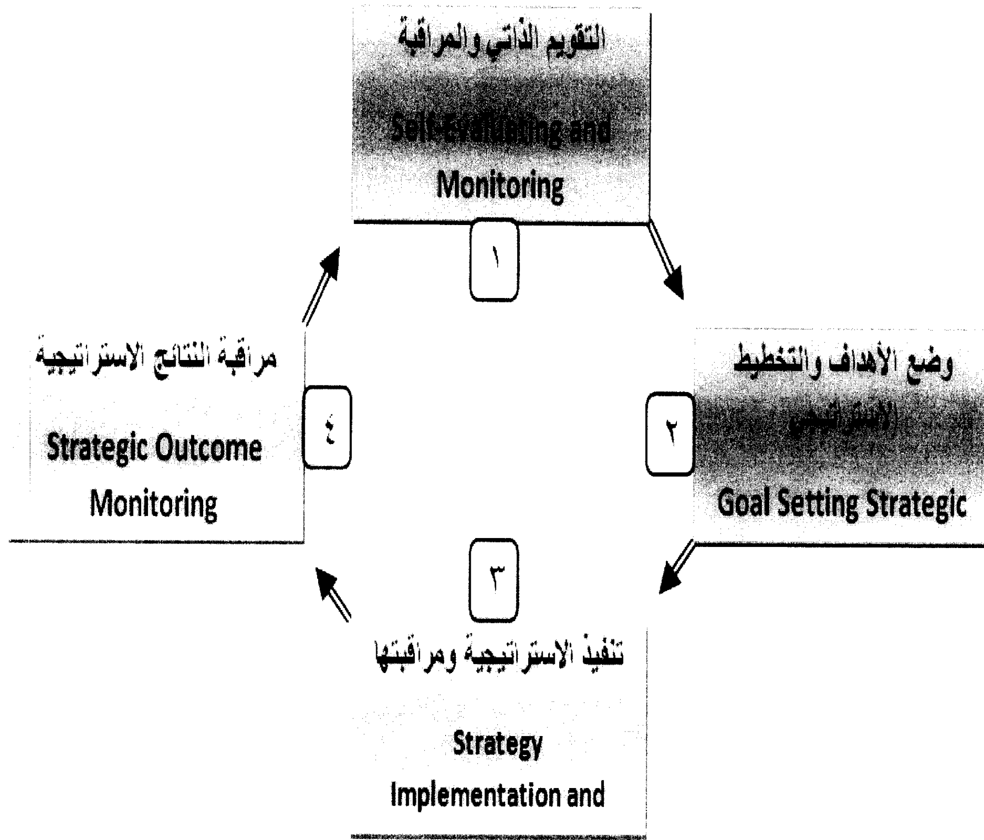
إن كل نماذج التنظيم تفترض أنه يوجد نوع ما من المحك أو المعيار (الذي يطلق عليه أيضا قيمة الأهداف، أو المرجع)، يتم من خلالها المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو هناك ضرورة لبعض التغيير. إن هذا الافتراض يشابه عملية الترموستات بالنسبة لحرارة وبرودة المترل بمجرد أن يتم تحديد درجة الحرارة المطلوبة (الهدف- المحك – المعيار) فإن الترموستات يراقب درجة حرارة المترل (عملية المراقبة) وبعد ذلك يشغل أو يغلق وحدات الحرارة أو وحدات تكييف الهواء (عملية التحكم والتنظيم) لكي يصل إلى المعيار ويحافظ عليه .وبطريقة مماثلة يفترض المثال الشائع للتعلم أن الأفراد يمكن أن يحددوا معايير أو أهداف لكي يصلوا إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، وبعد ذلك يكيفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

<u>الافتراض الرابع العام:-</u>

في كل نماذج التعلم المنظم ذاتياً تفترض أن أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والإنجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنها ليست فقط الخصائص الثقافية والديموجرافية والشخصية للأفراد هي التي تؤثر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليست الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر.

(في إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص٣٩)

ووصف زمرمان نموذجه بالحلقي لأن عملية المراقبة الذاتية والتي تتم لكل محاولة تعلم توفر معلومات (تغذية راجعة) من شانها تغيير الأهداف التالية والاستراتيجيات المستخدمة ومقدار <u>لجهود المبذولة:-</u>

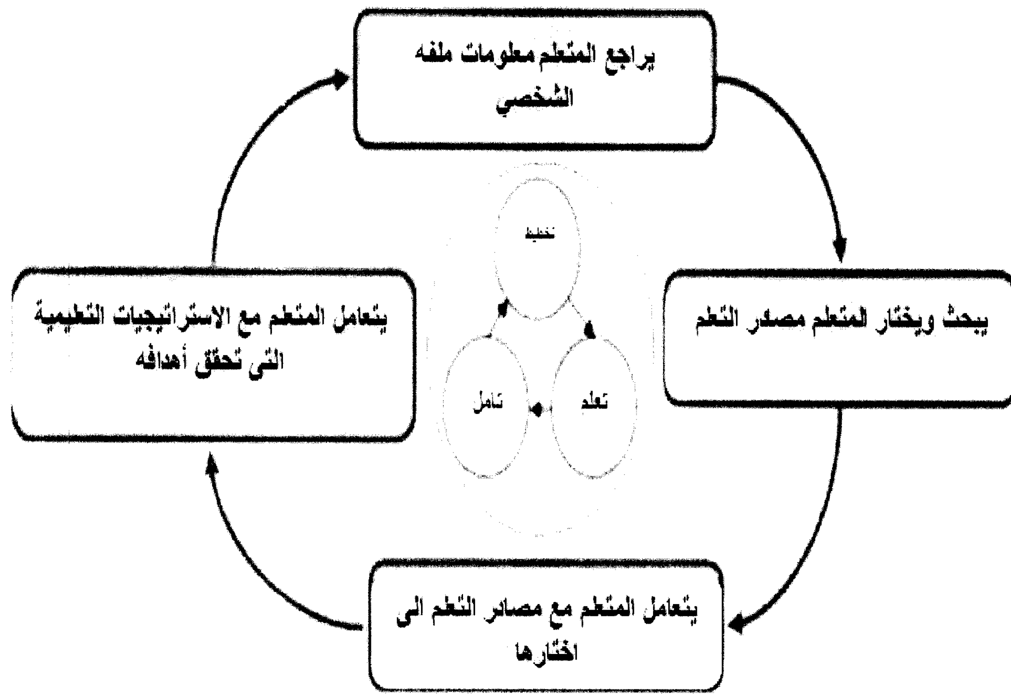


شكل (٤)

النموذج الحلقي لزمرمان (١٩٩٩)

(جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٣٠)

وقدم كرووب وبيرثولد ونيوسبايمر وألبرت Kroop, S; Berthold, M; Nussbaumer, A & Albert, D, (2012) نموذج عمليات التعلم المنظم ذاتياً كما يوضح الشكل الآتي:-

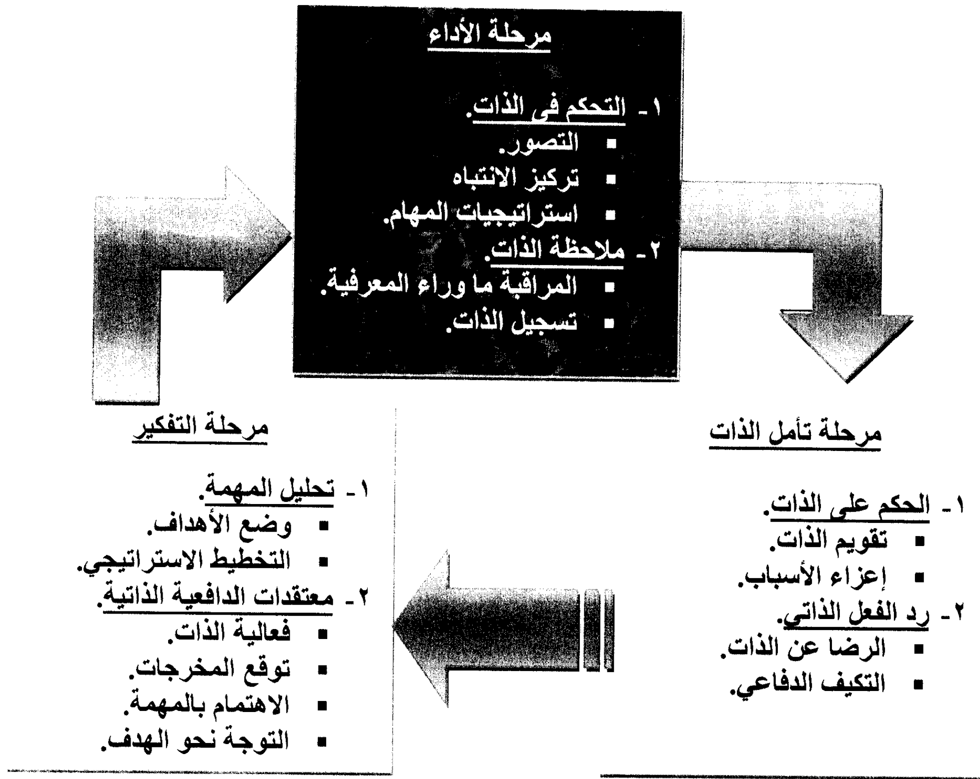


شكل (٥)

نموذج عمليات التعلم المنظم ذاتياً

(Kroop, S; Berthold, M; Nussbaumer, A & Albert, D, 2012, p 48)

وعاد زمرمان (٢٠٠٨) لتقديم نموذج آخر للتعلم المنظم ذاتياً والشكل الآتي يوضح هذا النموذج:-



شكل (٦)

نموذج التعلم المنظم ذاتياً عند زمرمان (٢٠٠٨)

Duckworth, k; Akerman, R; MacGregor, A; Salter, E & Vorhaus, J, 2009, p 5)

ومما سبق تري الباحثة أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً هي:-

- **المعرفة**: وتتضمن عمليات التشفير وتنظيم المعلومات والتفصيل والتسميع والاستنتاجات.
- **ما وراء المعرفة:** وتتضمن المراقبة والضبط والتنظيم.
- **الدافعية:** وتتضمن الفاعلية الذاتية، والدافعية الداخلية، والعزو، وقيمة المهمة.

أبعاد ومحددات التعلم المنظم ذاتياً:-

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم أن لضبط تعلمه، فالسؤال الذي يطرحه المتعلم "لماذا أتعلم؟" يقصد به دوافع التعلم في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ "الأساليب المستخدمة للتعلم"، لذا فقد وصف "جول" مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد.

جدول (١)

أبعاد التعلم المنظم ذاتياً

مواضع التعلم	أساليب المتعلم التنظيمية	العمليات التنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة الذاتية	المشاركة الذاتية للأهداف الذاتية
كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الاستراتيجية
متى أتعلم؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات- تفاعل الذات – الحكم علي الذات
أين أتعلم؟	اختيار الموضع	الهيكلة البيئية
مع من أتعلم؟	اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم	طلب المساعدة الاختيارية

يتضح من الجدول السابق أنه ينقسم إلى أعمدة وصفوف، فإذا تم تناوله من جانب الأعمدة نجد أنه : في العمود الأول" مواضع التعلم "أو الأسئلة التعليمية، وتتناول الأسئلة التي يطرحها المتعلمون

حول عملية التعلم، أما العمود الثاني فيشتمل على ما يشير إليه العمود الأول من تفسير لما تشير إليه الأسئلة من علاقات، أما العمود الأخير فيشمل جوانب متعددة من العمليات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا مثل : ملاحظة الذات والحكم على الذات، والكفاءة الذاتية، والأهداف الذاتية وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم.

(Jule, 2004, p 221)

كما توجد مجموعة من المحددات الرئيسية للتنظيم الذاتي للتعلم وهذه المحددات هي:-

أولاً : المحددات الشخصية:-

١- معرفة الطلاب وتنقسم إلى (معرفة تقريرية- معرفة إجرائية- معرفة شرطية).

٢- العمليات الماوراء معرفية.

٣- الأهداف.

٤- فعالية الذات.

٥- الحالة الوجدانية. Affective States

ثانياً : المحددات السلوكية:-

١- ملاحظة الذات.

٢- التقدير الذاتي.

٣- رد الفعل الذاتي. Self Reaction

ثالثاً : المحددات البيئية:-

تتمثل فى البيئة وما تشتمل عليه من أحداث اجتماعية وخصائص مادية لبيئة الأداء الأكاديمي للفرد والتي تلعب دوراً رئيسياً فى التنظيم الذاتي.

(جيهان قرني، ٢٠٠٦ ، ص ٢٤-٢٩)

أهمية التعلم المنظم ذاتياً:-

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نو ع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدًا من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه.

(مصطفى كامل، ٢٠٠٣، ص ٢٦٧)

ويُشير مسلديني Missildine (2004) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم حيث يجعل التعلم تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئة بما ينشط المتعلمين سلوكيًا ومعرفيًا ودافعيًا داخل العملية التعليمية الأمر الذي يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من العمليات والاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

(Missildine, M, 2004, p 14)

كما يري جولي Jule, **S** (2004) أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطلاب بتجديد أهدافه ويختارون الاستراتجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذون تلك الاستراتيجيات ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف.

(Jule, S, 2004, p 235)

وكشفت نتائج دراسة أمل زكي (٢٠٠٨) عن أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية والتحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما كشفت نتائج دراسة رانيا زقزوق (٢٠٠٧) عن أثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الجغرافيا.

وكشفت نتائج دراسة وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦) عن فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش والتحصيل، كما كشفت نتائج دراسة محمد العسيري (٢٠٠٢) عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبعض متغيرات الشخصية، كما كشفت نتائج دراسة ناصر غانم عن أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع، وكشفت نتائج دراسة لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) عن وجود علاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمى، وكشفت نتائج دراسة مايرز (١٩٩٢) عن أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مهارات فهم القراءة والتعلم من النص.

كما تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً أيضا في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم.

كما توصل روزندال وآخرون Rozendaal, et al (2003) بعد استعرضهم لعدد كبير من الدراسات للتعلم المنظم ذاتياً إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ إن آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإن الطلاب سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة.

(إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠، ص١٩)

المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي:-

Reading Comprehension Skills

مقدمة:-

تُعد مهارات الفهم القرائي من الموضوعات التى شغلت الباحثين فى علم النفس التربوي والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لسنوات عديدة، وأصبحت من الموضوعات التى ما زالت تجذب اهتمامهم، وتزداد أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي نظراً لتعدد الوسائط الورقية والرقمية التى تمثل وعاء للغة مثل الكمبيوتر بوسائطه المختلفة وغيره من الوسائط الرقمية الحديثة.

وتري حنان فياض (٢٠٠٤) أن اللغة تمثل وسيلة أساسية لحفظ الحضارة الإنسانية وإثرائها، وهى وسيلة التواصل الأساسية بين البشر، وتحتل القراءة من بين مهارات اللغة أهمية خاصة؛ إذ أنها المهارة اللغوية التى تنقل الثقافة من جيل لجيل، ومن مكان لمكان، كما أنها مصدر متعة لكثيرين برغم كل وسائل التكنولوجيا الحديثة، وهى الأداة الرئيسية للطالب لتحصيل كل ما تحويه المواد الدراسية من معارف، ويعد الفهم فى القراءة هو أكثر مهارات القراءة أهميةً، فلا معنى ولا قيمة لأى مادة مقروءة ما لم تكن مفهومة.

(حنان فياض، ٢٠٠٤، ص٢٦١)

وتعد القراءة مهارةً أساسيةً في حياة الفرد، ولكن القارئ لا يعي ما لهذه المهارة من أساس معقد لتتكون لديه القدرة على القراءة . ففي بداية السبعينات (عندما بدأ علماء النفس المعرفي بالاتجاه لدراسة علم القراءة) دخل أحد الكتاب في مصعد قسم الهندسة في إحدى الجامعات المرموقة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي حوزته نسخة من كتاب بعنوان" كيفية فهم القراءة" عندما لاحظ أحد الطلبة ذلك الكتاب علّق بقوله" القراءة ! لقد تعلمت كيفية عمل ذلك من (١٥) سنةً مضت" .هذه الملاحظة التي أبداها ذلك الطالب تجاه ذلك الكتاب هي بالغالب نفس الاتجاه الذي من الممكن أن يلاحظ على أغلب الأفراد بخصوص موضوع القراءة، فإذا كان هناك أفراد لديهم القدرة والبلاغة التامة في القراءة، فإن هناك

أيضًا أفرادًا آخرين قد لا تتوافر لديهم مثل هذه المهارة تجاه القراءة، حيث تكون معاناتهم والصعوبات التي يواجهونها عند ممارستهم لعملية القراءة.

وبظهور العلوم التربوية المعروفة، كعلم النفس النمو، وعلوم اللغة تطور مفهوم القراءة، وقد ساعد هذا التطور في تفسير الطبيعة المعقدة لعملية القراءة على أساس أنها عملية تتجاوز تحريك العيون إلى استخدام المهارة والمعرفة بشكل مترابط .ولهذا تطور مفهومها من النطق بالألفاظ والعبارات، سواء فهم القارئ ما يقرأ أم لم يفهم، وسواء أحس السامع مع قراءته بالمعنى أو لم يحس به.

(إيناس عرقاوى، ٢٠٠٨، ص١٦)

وللفهم القرائي مستويات عليا، ومستويات دنيا، تندرج تحت مظلة كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته. ويرى جمال عطية (٢٠٠٦) ضرورة تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تعليم القراءة، وفي التدريب على استخدام طرائق التدريس في الفهم القرائي، وصياغة أسئلة تعليم القراءة في ضوء تلك المهارات.

(جمال عطية، ٢٠٠٦، ص١٤٦)

<u>تعريف الفهم القرائي:-</u>

توجد العديد من التعريفات المتباينة للفهم القرائي وهذه التعريفات على الرغم من تعددها وتباينها إلا أن بينها قواسم مشتركة وتصب فى نفس القالب تقريباً، وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض تعريفات الفهم القرائي.

فى البداية يري باكر وبراون (١٩٨٤) أن الفهم القرائي عبارة عن إمكانية وقدرة المتعلم على القيام <u>بثلاث عمليات عقلية رئيسية هي:-</u>

١- القدرة على تمييز الأفكار والمعلومات الموجودة فى النص المدروس.

٢- القدرة على ربط هذه الأفكار والمعلومات بما لديه من معلومات وخبرات وأفكار سابقة.

٣- القدرة على القيام باستنتاجات تؤدي به إلى معرفة جديدة ذات معنى.

(Baker and Brown, 1984, pp353-394)

يري لاساسو وكارول (١٩٩٣) أن مهارات الفهم القرائي هي المهارات التى يحتاجها القارئ في مرحلة ما – وهذه المهارات (متضمنة فى مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، وتنتهى بمستوى الإبداع)، أثناء تفاعله مع النص المقروء، تمكنه من الإحاطة والإلمام بما يتضمنه النص من معان ظاهرة أو خفية، وتساعده على تحديد موقفه من المقروء، والاستفادة منه في أنشطة حياته الحاضرة والمستقبلة إلى غير ذلك من المهارات.

(Lassaso, Carol, 1993, p440)

ويري أحمد عبد الله وفهيم محمد (١٩٩٤) أن الفهم فى القراءة هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها فى بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

(أحمد عبد الله، فهيم محمد، ١٩٩٤، ص٣٧)

ويعرف ويدرهولت وبلالوك (٢٠٠٠) أن الفهم القرائى هو العملية التى يتم من خلالها التعرف الإدراكى الدقيق والمهارى لكلمات النص مع الوصول الواضح للمعنى المتضمن لهذه الكلمات والرموز المستخدمة.

(Wiederhott& Blalock, 2000, p1)

كذلك عرفه عبدالله عبد الحميد (٢٠٠٠) بأنه العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة، وتفسيرها، وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة الثقافية للمتعلم.

(عبد الله عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص١٨٩)

ويرى فتحى يونس (٢٠٠١) أن الفهم القرائي يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية.

(فتحي يونس، ٢٠٠٠، ص٣٦٥)

وتعرف سنو(٢٠٠٢) الفهم القرائى بأنه العملية التي يستطيع القاريء من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة ، ويحتوى الفهم القرائي- من وجهة نظرها- على ثلاثة عناصر أو مكونات هي القاريء، والنص القرائي، والسياق.

(Snow, s, 2002, pp11-14)

فى حين يُعرف ميرهانسى وتوسي Mirhassani & Toosi (2002) الفهم القرائي Reading Comprehension بأنه العملية البنائية التى يستطيع من خلالها القارئ أن يتعلم استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق ، وأن يستخدم المعلومات الصريحة والضمنية لفهم الرسالة المقصودة التي يوحي بها النص.

(Mirhassani & Toosi, 2002, p302)

بينما عرفته سارة طومسون (٢٠٠٣) بأنه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القاريء ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي : القاريء ، والنص القرائي ، والسياق ، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية ، التي تختلف من شخص لآخر ، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى ، ومن مرحلة لمرحلة.

(Sara Thompson, 2003, pp3-4)

ويعرف كلاً من بتلر وهاكوتا Buttler& Hakuta (2006) مهارة الفهم القرائى بأنها القدرة على فهم مستوى النص أو الفقرة المقروءة بمعدل (٢٠٠- ٢٢٠) كلمةً/ دقيقةً للقراءة العادية، والذى يساوى (٧٥%) من مستوى الفهم.

(Buttler; Hakuta, 2006, p3)

مما سبق تستخلص الباحثة أن الفهم القرائي هو مجموعة من المهارات تتمثل فى مهارة استخلاص دلائل ومعاني الكلمات الصريحة والضمنية، ومهارة تنظيم الأفكار، ومهارة فهم معاني الجمل فى السياقات المختلفة.

أنواع مهارات الفهم القرائي:-

إن للفهم القرائي مستويات، ولكل مستوى مهارات، ولقد توصلت جهود الباحثين إلى تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي، يبدو في ظاهرها التعدد والتنوع، بيد أن في عمقها قدرًا كبيرًا من الاتفاق. وفي ضوء أهمية الفهم القرائي كونه يمثل ذروة مهارات القراءة وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض تصنيفات مهارات الفهم القرائي:-

فى البداية حدد محمد عبيد (١٩٩٦) مهارات الفهم القرائي في بعض المستويات لكل مستوي مهاراته الخاصة به كما يلي:-

١-مستوى الفهم الحرفي (المباشر) ويشمل المهارات التالية:-

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة، ومضادها.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة.
- تحديد الفكرة العامة المحورية (للنص).
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية، والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزماني، والمكاني.

٢-مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل المهارات التالية:-

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

٣-مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات التالية:-

- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول، وغير المعقول من الأفكار.
- تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

٤- مستوى الفهم التذوقي، ويشمل المهارات التالية:-

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية، والدلالة الإيجابية في الكلمات، والتعبيرات.
- إدراك الحالة الشعورية، والمزاجية المخيمة على جو النص.
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٥- مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات التالية:

- إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- التنبؤ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها.
- تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.
- مسرحة النص المقروء وتمثيله.

(محمد عبيد،١٩٩٦، ص٩٦)

وأشار على جاب الله (١٩٩٧) تصنيفًا لمهارات الفهم القرائي يتضمن ما يلي:-

١- مستوى الكلمة، ويتضمن المهارات التالية:-

- تحديد معنى الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

٢- مستوى الجملة، ويتضمن المهارات التالية:-

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.

- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.
- ربط الجملة بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة.
- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء ومفاهيم.

٣-جـ - مستوى الفقرة، ويتضمن المهارات التالية:-

- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- إدراك الأفكار الأساسية للفقرة.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (غير معلنة).

(على جاب الله، ١٩٩٧، ص٧٢٨)

وذكر محمد مجاور (١٩٩٩) أنَّ المختصين في القراءة يصنفون مهارات الفهم التي تظهر في جميع القوائم بأساليب مختلفة، ومن تلك المهارات ما يلي:-

١- القدرة على اختيار المادة.

٢- فهم الأفكار الرئيسة.

٣- الوصول إلى النتائج.

٤- شرح أهداف الكاتب.

٥- فهم العلاقات بين الأجزاء، وبين كل جزء وآخر، وبين الأجزاء والأفكار الرئيسة.

٦- تقويم المقروء ومقارنته مع مادة من مواد المصادر الأخرى.

٧- تطبيق ما تمت قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية.

(محمد مجاور، ١٩٩٩، ص٣٠٩)

ويري أندرسون(١٩٩٩) أن مهارات الفهم القرائي هي:-

١- اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها.

٢- اختيار وتلخيص الفكرة الرئيسة.

٣- التمييز بين الأفكار الرئيسة، والأفكار الأقل منها.

٤- فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف.

٥- ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.

٦- نقد الموضوع من حيث الأفكار، والغرض.

٧- تحديد وجهة نظر الكاتب، وغرضه.

٨- تعرف اللغة المجردة وشرحها.

٩- معرفة القاعدة وتتابع الأساليب.

١٠- ربط الأفكار التي حصل عليها من القراءة مع المعلومات الحاضرة.

١١- تطبيقات الموضوع بعد ذلك.

(محمد مجاور، ١٩٩٩، ص٣١٠)

وأشار رشدى طعيمة ومحمد مناع (١٩٩٩) إلى أن أهم مهارات الفهم القرائي هي:-

١ - إعطاء الرمز معناه.

٢ - فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل :العبارة، والجملة، والفقرة، والقطعة كلها.

٣ - القراءة في وحدات فكرية.

٤ - فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.

٥ - فهم المعاني المقصودة للكلمة.

٦ - اختيار الأفكار الرئيسة، وفهمها.

٧ - إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

٨ - استنتاج الأفكار الرئيسة.

٩ - فهم اتجاه الكاتب.

١٠ - الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة في النص.

١١ - تقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، وغرض الكاتب، وحالته المزاجية.

١٢ - تطبيق الأفكار، وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

(رشدى طعيمة ومحمد مناع، ١٩٩٩، ص١٢٧)

ويرى عبدالله عبد الحميد (٢٠٠٠) أن مهارات الفهم القرائي هي:-

١-مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتتضمن:-

- تحديد دلالة الكلمة.
- تحديد الفقرة العامة للموضوع.
- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.
- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

٢-مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتتضمن:-

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
- استنتاج المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق.
- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.
- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة
- التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.
- تحديد الجمل الافتتاحية.

٣-مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:-

- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه، وإصدار الحكم عليه.
- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.
- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

(عبدالله عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص٢٠٣)

وحدد حسنى عصر (٢٠٠١) عدداً من مهارات الفهم القرائي وهي:-

١- تفسير التلميحات في السياق والكلمات.

٢- فهم الكلمات في السياق،واختيار أكثر المعاني مناسبة للسياق نفسه.

٣- تعميق المعاني المتدرجة للنص أو الموضوع المتمثلة في معاني الكلمات، والجمل، والفقرات، وأفكار الموضوع.

٤- اكتشاف وفهم الفكرة الأساسية في النص.

٥- اكتشاف ما يدل على التفاصيل.

٦- تنفيذ التعليمات المكتوبة.

٧- إدراك العلاقات بين الجمل مثل :علاقات الجزء بالكل، والسبب بالنتيجة، والعموم بالخصوص، والمكان، والتتابع، والحجم، والزمن.

٨- تفسير التعبيرات، والجمل المجازية.

٩- تقويم شخصية الكاتب ودوافعه وأغراضه وترتيبها.

١٠- التنبؤ بالنتائج.

١١- اكتشاف الأفكار وترتيبها.

(حسني عصر، ٢٠٠١، ص١٨٠)

وذكر مصطفى موسى (٢٠٠١) سبع مهارات أساسية للفهم القرائي تندرج تحتها عدة مهارات فرعية، وهي:-

١-مهارات الفهم الحرفي الحرفي، وتتضمن:-

- يذكر حقيقة محددة وردت في المقروء.
- يذكر الأعداد التي وردت في المقروء.
- يذكر الشخصيات الواردة في المقروء.
- يذكر الأماكن الواردة في المقروء.
- يذكر الألوان الواردة في المقروء.

٢-مهارات الفهم الاستنتاجي، وتتضمن:-

- يستنتج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق.
- يستنتج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائي الوارد في القطعة.
- يستنبط الدروس والعبر المتضمنة في المقروء.

- يحدد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في المقروء.
- يفسر سبب ظاهرة وردت في المقروء.
- يفسر الكلمات المجازية في المقروء.
- يفرق بين التعبيرات الدالة على الزمن.
- يتوقع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في المقروء.
- يستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء.
- تصنيف الأفكار، والأحداث في مجموعات متجانسة.

٣- مهارات الفهم التطبيقي، وتتضمن:-

- يستنتج مما قرأ تعميمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة.
- يستنتج درسًا جديدًا يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ.
- يحدد سببًا جوهريًا لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء.
- يحل مشكلة عامة أو خاصة مستخدمًا ما قرأ.
- يقترح حلولاً؛ لتحسين ظاهرة وردت في المقروء.

٤- مهارات الفهم النقدي، وتتضمن:-

- يصدر حكمًا على ظاهرة أو شخصية وردت في المقروء.
- يحدد رأيه في تصرف أو ظاهرة وردت في المقروء.
- يحدد مدى إتقانه مع ما ورد في المقروء.
- يحدد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في الموضوع.
- يحدد النقاط الجديدة في المقروء.

٥- مهارات الفهم الوجداني أو التذوقي، وتتضمن:-

- يحدد المشاعر، والانفعالات التي اشتمل عليها النص.
- يحدد القيم، والاتجاهات في النص.
- يحدد بعض جوانب الإعجاب في النص.

٦- مهارات الفهم الإبداعي، وتتضمن:-

- يضع عنواناً جديداً للنص.
- يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.
- يقدم حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص.
- يقدم صياغةً جديدةً للنص.

(مصطفى موسى، ٢٠٠١، ص٨٧)

كما حدد محمد لطفى جاد (٢٠٠٣) مستويات ومهارات الفهم القرائي فيما يلي:-

١- مهارات مستوى الفهم الحرفي (المباشر) وتتضمن:-

- تحديد معنى الكلمة من السياق.
- اشتقاق بعض المفردات من مفردة واحدة.
- التمييز بين المفرد، والمثنى، والجمع.
- تحديد الكلمات المفتاحية في النص.
- ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً لفهم معناها.

٢-مهارات الفهم الاستنتاجي، وتتضمن:-

- وضع عنوان مناسب للمقروء.
- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.
- معرفة الأفكار الفرعية لكل فقرة.
- إدراك المعاني الجزئية في النص المقروء.

٣-مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:-

- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- تكوين رأي حول بعض الأفكار والقضايا المطروحة.

(محمد لطفى جاد، ٢٠٠٣، ص٣٩)

ويري ياسر الحيلواني (٢٠٠٣) أن مهارات الفهم القرائي هي:-

١ - تذكر معاني الكلمات.

٢ – استنتاج معاني كلمة ما من خلال النص.

٣ – إيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة، أو من خلال إعادة صياغة المحتوى.

٤ – ربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض.

٥ – القيام باستنتاجات من خلال قراءة النص.

٦ – إدراك هدف الكاتب وموقفه، وحدته، ومزاجه.

٧ – التعرف على أسلوب الكاتب وطريقته في التأليف.

٨ – متابعة التركيبة اللغوية للقطعة القرائية.

(ياسر الحيلوانى، ٢٠٠٣، ص١٤٦)

في حين تري صفاء سلطان (٢٠٠٦)أن مهارات الفهم القرائي هي:-

١–مستوى فهم الكلمة، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد مرادفات الكلمة.
- تحديد معاني الكلمات.
- تحديد دلالات الكلمات.
- تحديد مضادات الكلمات.
- تحديد العلاقات بين الكلمات.
- تحديد أكثر الكلمات دقة.

ب – مستوى فهم الجملة، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد معاني الجمل.
- تحديد المكونات الأساسية للجمل.
- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل.
- تحديد العلاقات بين الجمل.

ج – مستوى فهم النص، ويشمل المهارات التالية:

- تحديد الفكرة الأساسية للنص.
- استخلاص الأفكار الجزئية.

- استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص(ما بين السطور).
- التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).
- استنباط غرض مؤلف النص.
- تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص (نقد النص).
- تطبيق الأفكار الواردة بالنص.

(صفاء سلطان، ٢٠٠٦، ص٣٢)

وأشار جمال عطية (٢٠٠٦) إلى أن مهارات الفهم القرائي هي:-

١-مستوى الفهم الحرفي، ويتضمن:-

- تحديد العنوان الرئيس للموضوع.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.

٢-مستوى الفهم الاستنتاجي، ويشمل:-

- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقة الجزء بالكل.
- استنتاج هدف الكاتب.

٣-مستوى الفهم الناقد، ويتضمن:-

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.

(جمال عطية، ٢٠٠٦، ص١٧٥)

عمليات الفهم القرائى:-

إن الفهم القرائي كعملية عقلية معرفية تشمل االعديد من المهارات تمتلك بين طياتها بعض العمليات المعرفية الخاصة بها والتى تختلف طبيعتها وفقاً لبعض العوامل والمتغيرات وفيما يلي ستعرض الباحثة لبعض عمليات الفهم القرائي.

فى البداية يري جمال عطية (١٩٩٩) أن عمليات الفهم القرائي إما أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسية، والتعرف، والتذكر، وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل :التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بين عمليات القارئ، وعمليات الموضوع مثل :الإدراك الترابطي.

(جمال عطية، ١٩٩٩، ص٤٨)

وذكرت صفاء سلطان (٢٠٠٦) أن للفهم القرائي خمس عمليات كما أشار أروين Orwin وهى:-

١ - العمليات الجزئية :وهي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، وهي تهتم بفهم الفكرة، واختيارها من الجملة، وتذكرها، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:-

- التركيب أي تركيب الكلمات مع بعضها؛ لتكوين جملة صحيحة.
- الاختيار الجزئي.

٢ - العمليات التكاملية :تعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:-

- العائد :مثل الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.
- الروابط :العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل السببية، والتمييز، والتأكيد.
- الاستنتاج :استنتاج معلومات من علاقات الجمل؛ لتكوين روابط غير مصرح بها.

٣ - العمليات الكلية :تحديد طريقة تنظيم النص القرائي، وتلخيصه.

٤ - العمليات التفصيلية المكملة :وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتتضمن خمس عمليات فرعية، هي:

- افتراض ما سيحدث.
- الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارئ المعرفية.

- التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات الرمزية، والتعبيرات الحقيقية.
- الاستجابة الانفعالية للمقروء.
- مستوى استجابات التفكير مثل :التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

٥ - العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف :اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة، وتقويمها، وتعديلها؛ ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

ويرى جيرالدج دوفي وآخران (١٩٩٦) أنَّ الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات:-

١- الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات، وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة.

٢- الفهم بوصفه عملية تأمل، أو فحص، وتتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها، واستكشاف محتواها، واستنتاجاتها البعيدة.

٣- الفهم بوصفه عملية تقويمية، قبول، أو رفض الرسالة بعد فهمها في العمليتين السابقتين.

(جيرالدج دوفى وآخران، ١٩٩٦، ص١١٧)

وصنف بلوم عمليات الفهم القرائي في قائمة من أنماط السلوك ومنها:-

١- **التعليل** :محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.

٢- **حل المشكلة** :محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثنا قراءته للنص.

٣- **تشكيل المفهوم** :العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ؛ ليكون قادرًا على تطبيق المعرفة في النص، وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.

٤- التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

(طه الدليمى وسعاد الوائلى، ٢٠٠٥، ص٩)

ويرى جمال العيسوي ومحمد الظنحاني (٢٠٠٦) أن الفهم القرائي يتضمن عدة مستويات، ويتطلب كل مستوى عمليات متنوعة هى فيما يلي:-

١- **مستويات الفهم الأفقي، وتشمل:**

- فهم معنى الكلمة :ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معًا.
- فهم معنى الجملة : ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.
- فهم معنى الفقرة :وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثمَّ تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.
- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص): وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

٢- **<u>مستويات الفهم الرأسي</u>، وتتضمن**:

- مستوى الفهم الحرفي :ويعني فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.
- مستوى الفهم الاستنتاجي :ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.
- مستوى الفهم النقدي :ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا، ووظيفيًا، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقًا لمعايير مضبوطة ومناسبة.
- مستوى الفهم التذوقي :ويعرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.
- مستوى الفهم الإبداعي :ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

(جمال العيسوى ومحمد الظنحانى، ٢٠٠٦، ص١٢٣)

تنمية مهارات الفهم القرائي:-

لقد دأب الباحثون في البحث عن استراتيجيات لتنمية مهارات الفهم القرائي ، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التصور الذهني**Mental Imagery** ، حيث إن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة هو عملية تصور ، ومما يدعم هذا الرأي ما أشار إليه مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) بأن الفهم هو حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

والقاريء في أثناء القراءة يستدعي جميع العلامات الرمزية (اللغوية) المرتبطة بموضوع القراءة، وكذا الصور الحسية والدلالية والعقلية المرتبطة بالموضوع ، وكلما امتلك القاريء رصيدا وفيراً من هذه الصور كان أقدر علي الفهم بصورة أكبر وأسرع من أقرانه.

(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص٧٠٤)

ولقد نبعت هذه الاستراتيجية من ثلاثة مصادر هي:-

١- نظرية الشفرة الثنائية للقراءة لآلان بافيو Allan Paivio ومارك سادوسكي Mark Sadoski.

٢- نظرية النمو العقلي المعرفي لجان بياجيه.

٣- نظرية المخططات العقلية Schemata Theory .

(Allan, P; Mark, S, 2004, p3)

وتتضح أهمية استراتيجية التصور الذهني في كونها استراتيجية من استراتجيات التخزين التي تتم في شكل صور ذهنية ، حيث تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال، وتعتمد علي الخصائص الحسية الإدراكية العيانية لهذه الأشياء، وتفيد هذه الاستراتيجية في زيادة معنى المعلومات من خلال الربط بينها وبين الخبرات الحسية لدى الفرد.

(آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص٥٨٥)

وترجع جذور نظرية المخطط العقلي إلى أفكار بياجية عن التمثل والمؤامة من جهة، وأفكار أوزابل عن التعلم ذي المعني من جهة آخري وهي أعمال يقوم بها الدماغ من أجل تفسير وتنظيم واسترجاع المعلومات، فنحن نحتفظ فى الذاكرة بأعمال ومفاهيم ومواقف والعلاقة المشتركة

بينها من خلال وضعها وتنظيمها فى أطر معرفية وهذه الأطر تنظم خبراتنا وتمكنا من استرجاع المعلومات عند الحاجة وتعد الخبرات السابقة من أهم العناصر التي تؤثر على الأطر المعرفية.

(ياسر الحيلواني، ٢٠٠٣، ص ٢٣)

والمخطط العقلي ليس مجرد بنية معرفية تُختزن داخل عقول الأفراد لتفسير خبراتهم فقط، ولكنه يمتلك خصائص وظيفية لإحداث التكيف بين الأفراد وبيئتهم الاجتماعية والفيزيائية، والمخطط العقلي هو العدسة التى تُشكل وتتشكل بواسطة خبرات الأفراد.

(Mcvee, M; Dunsmore, K & Gavelek, J, 2005, p 535)

ويري هوارد Howard, R (1986) أن المخططات العقلية ما هي إلا تنظيم للمعلومات أو تركيب أو بنية عقلية تُعد تمثيلاً لبعض الأجزاء التي تثير الفرد، كما أنها عبارة عن تمثيلات مجردة للخبرة، وتستخدم لفهم العالم الذي نتعامل معه.

(Howard, R,1986 , p30).

ويوجد ثلاثة فئات من المخططات العقلية تلعب دوراً حيوياً وفعالاً فى بيئات التعلم البنائي <u>وهي</u>:-

١- عناصر الذاكرة.Memory Objects

٢- النماذج العقلية. Mental Models

٣- المجالات المعرفية. Cognitive fields

(Derry, S, 1996, P167)

<u>وأياً كانت فئة المخطط العقلي فإنه يتسم ببعض الخصائص وهي:-</u>

١- متغير وليس ثابت من حيث التكوين والبنية.

٢- يمكن أن يندمج أكثر من مخطط ببعضهم البعض.

٣- يستطيع إعادة تقديم المعرفة فى كل مستويات التجريد.

٤- يستطيع إعادة تقديم المعرفة بشكل مختلف عن صورتها الأولية.

٥- نشط فى طبيعته وليس خامل.

(Mcvee, M; Dunsmore, K & Gavelek, J, 2005, p 537)

ويعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس التى يجب الاعتماد عليها عند محاولة تنمية مهارات الفهم القرائي ولقد أشار على سلام (٢٠٠٤) إلى أن هذه الأسس هي:-

١ - دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

٢ - وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

٣ - وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

٤ - القدرة على توجيه العملية العقلية إلى النهاية المرغوبة.

٥ - توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

(على سلام، ٢٠٠٤، ص١٨٤)

بينما يري محمد حبيب الله (٢٠٠٠) أن أسس الفهم القرائي هي:-

١ - مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

٢ - مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

٣ - استثمار طاقات القارئ، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

(حبيب الله، ٢٠٠٠، ص٣٨)

كما يري طه الدليمي وسعاد الوائلي (٢٠٠٥) أن أسس الفهم القرائي هي:-

١- تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.

٢- تحديد استراتيجية الفهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الفهم القرائي.

٣- المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية.

٤- المعرفة السابقة بموضوع النص، فالقارئ يستخدم معرفته السابقة في فهم المعرفة الجديدة وفهمها، فالاختلاف في الفهم القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه.

(طه الدليمى وسعد الوائلى، ٢٠٠٥، ص١٩)

ويرى براون Brown <u>أن أسس الفهم القرائي هي</u>:-

١ - تحديد جوانب الفهم المهمة.

٢ - تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.

٣ - مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.

٤ - الانغماس في المراجعة؛ لتحديد ما إذا كانت الأهداف يتم تحقيقها.

٥ - اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم.

ولكي تؤتي هذه الأسس ثمارها في تحقيق الفهم القرائي لابد من مراعاة عدة أمور منها: الهدف الذي يسعى المتعلم إلى تحقيقه من عملية القراءة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وقدراتهم، ومستوى تحصيلهم، والمادة المتعلمة، والاستراتيجية المناسبة لتقديم محتوى هذه المادة، والمعلم الكفء.

(صفاء سلطان، ٢٠٠٦، ص٣٤)

<u>ويرى فتحى الزيات (١٩٩٨) أنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائي من خلال الاعتماد على عدد من المبادئ، تتمثل فيما يلي</u>:-

١- الفهم القرائي عملية معرفية :يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.

٢- الفهم القرائي عملية لغوية :الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائريًا ومستعرضًا حتى تتم عملية التفكير.

٣- الفهم القرائي عملية تفكير :هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وبهذا تكون القراءة نوع من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول أن القراءة نشاط ذهني موجه.

٤- الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطًا مع النص :يجب أن يكون القارئ إيجابيًا ونشطًا خلال القراءة، و تفاعلاً مع النص موضوع القراءة، ويتم ذلك عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.

٥- الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية :تعني الطلاقة في القراءة القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة، استنادًا على الحضور الذهني للمتعلم.

(فتحى الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦٣)

ومن أجل تنمية مهارات الفهم القرائى لدى الطلاب ينبغي أن يتضمن التعليم حصيلة مرنة ومتنوعة من أنشطة تنمية الفهم ومراقبته ، وهذا بدوره يتطلب استخدام استراتيجيات تمكن المتعلمين من التركيز على المادة وعلى أنفسهم ، كما تمكنهم من الوعي بالعمليات المعرفية التي يقومون بها أثناء عملية القراءة ، وفي نفس الوقت مراقبة هذه العمليات والتحكم فيها من أجل التأكد من حدوث الفهم.

(محمد حسين حمدان، ٢٠١١، ص٩)

أهمية مهارات الفهم القرائى:-

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالسماوات المفتوحة التى تموج بالعديد من الأقمار الصناعيه التى تحمل المعرفة من أي مكان لآخر في جزء من الثانية؛ أصبح لزاماً على تعليمنا ألا يكسب الطلاب فتاتاً من المعارف تبقى في ذهن الطلاب للحظات قصيرة، وإنما يجب على تعليمنا أن يكسب الطلاب معني وبصيرة بالتعلم، وهذا لن يتأتي إلا بإيجاد ارتباطات بين تعلم المعرفة والمهارات؛

فهذه الارتباطات تمكن المتعلم من إدراك المعني الشخصي العميق للمعرفة ومن ثم لا تصبح معرفة خاويه ؛ فالوجدان يمنح الفرد معلوماتٍ مهمة ؛ يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على الوعى بها، وتفسيرها ، والاستفادة منها .

وأشار سامى حنا وحسين الناصر (١٩٩٣) أن مما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه وتعالى حث عليها منذ الوهلة الأولى للتنزيل. مخاطبًا نبيه الكريم :"اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق"، وأكد سبحانه وتعالى على أداة القراءة والكتابة وهو القلم قائلاً :"اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم" .وأقسم الله سبحانه وتعالى بالقلم في قوله" :والقلم وما يسطرون".فالقراءة هي أداتنا التي فيها نستطيع أن نقف على كل قديم وجديد، وبذا اعتبر تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها للفهم القرائي أهمية كبيرة إذ يعد أمرًا حيويًا في عملية القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة كلها.

(سامى حنا وحسين الناصر، ١٩٩٣، ص١)

ويشيرمحمد فضل الله (٢٠٠١) إلى أهمية الفهم القرائي بقوله" :إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع".

(محمد فضل الله، ٢٠٠١، ص٨٢)

ولذا يرى فتحى الزيات (١٩٩٨) أن الضعف في الفهم القرائي سبب رئيسي للتأخر الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات.

(فتحى الزيات، ١٩٩٨، ص٤٠)

وهذا يبين مدى أهمية تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي، فهي السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة. وهذا يتطلب تدريبًا دقيقًا ومستمرًا على مهاراته، وتدريبًا للعقل على النقد، والتحليل، والتفسير .

(محمد لطفى جاد، ٢٠٠٣، ص١٨)

ودعت دراسة عبد الخالق (٢٠٠٦) إلى تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي؛ ليتسنى للطلاب تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية .ولا يقتصر الفهم القرائي على مادة دراسية بعينها، وهذا ما أكده عبد الله عبد الحميد(٢٠٠٠) بقوله : "يعد الفهم القرائي مطلبًا أساسيا وضروريا في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها" . والفهم القرائي أيًا كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته، وكثرة إطلاعه.

وهذا يوضح مدى انعكاس الفهم القرائي على الحياة التعليمية والاجتماعية للطالب في المستقبل، فهو سلاحه نحو الصدارة الاجتماعية، والفكرية، والسياسية في المجتمع، وهذا ما أكده يونس (٢٠٠١) بقوله" :إنَّ من يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعًا هي الفهم القرائي، وإن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم".

(يونس، ٢٠٠١، ص٢٥٩)

من هنا يتضح مدى أهمية الفهم القرائي في إيجاد قارئ فاهم بما يدور حوله من مستجدات في كافة الميادين، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة أطول، والسبيل إلى ذلك التدريب على فهم المقروء والتمكن من مهاراته، وهذا ما أكده طه الدليمي وسعد الوائلي(٢٠٠٥) بقولهما" :إنَّ التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في ذاكرة المتعلم". (طه الدليمى وسعد الوائلى، ٢٠٠٥، ص١١)

وهذا يؤكد أهمية الفهم، وأثره الإيجابي في عملية التعلم، كونه يجعل المقروء جزءًا لا يتجزأ من المعارف الخاصة بالمتعلم.

(ياسين محمد العذيقى، ٢٠٠٩، ص٣٢)

يتضح مما تقدم أهمية تحسين مهارات الفهم القرائي لدي المتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية نظراً لما تمثله هذه المهارات من أهمية فى حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها ولما لها من أثر على حياته فيما بعد، وإن كان تحسين هذه المهارات عملية مهمة لدي المتعلمين العاديين فإنها تزاداد أهمية لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

المبحث الثالث: صعوبات تعلم القراءة:-

Reading Learning Difficulties

مقدمة:-

يعد ميدان صعوبات العلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة كما أنه من المجالات المهمة التي يتضح فيها الفروق الفردية سواء بين الأفراد أم داخل الفرد إلي أقصي درجة ممكنة ، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون في معظم المظاهر النفسية ألا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويبدو كأنهم يعانون من تخلف عقلي أو اضطراب في الكلام أو في فهم واستيعاب ما يسمعونه أو يرونه إلا أنهم يملكون قدرات متوسطة أو أكثر من المتوسط أو مرتفعة.

ومع تعدد مفاهيم مصطلح صعوبات التعلم إلا انه اكتسب أربعة معان مميزة:-

١) تشير صعوبة التعلم إلي صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.

٢) تشير صعوبة التعلم إلى فروق في التعلم والتي تحتاج إلي وسائل علاجية متنوعة .

٣) تشير صعوبات التعلم إلى بطئ في النواحي الإدراكية البطيئة جداً.

٤) تشير صعوبات التعلم إلي تأخر في النمو بجوانبه المختلفة.

ويُعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة فى دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية لهذا الموضوع إلى أبحاث عالم الأعصاب الألماني جال Gall (1980) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم فى أنماط معينة من الأنشطة العقلية.

ويعود الفضل فى اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم إلى كيرك Kirk الذي طرحه فى المؤتمر القومي فى شيكاغو عام (١٩٦٣) وأشار إلى أن هذا المصطلح تربوي من الدرجة الأولى ويجب النظر إلية من هذه الزاوية.

(سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٥، ص ٥٠)

أهمية دراسات صعوبات التعلم

يواجه بعض الطلبة مشكلات فى التعلم، حيث ينخفض مستوى أدائهم عن أقرانهم من الفئة العمرية فى التحصيل الدراسى، ويكون إنجازهم أقل مما يتوقعه المعلمون منهم، وقد يتعثر بعض هؤلاء الطلبة فى الانتقال إلى الصفوف العليا والنجاح، فيعيدون السنة الدراسية وغالباً ما يتركون المدرسة، علماً بأن قدراتهم العقلية قد تكون فى حدود المتوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من صعوبة التعلم ومن المرجح أن ترافق هذه المشكلة بعض الظواهر والأعراض السلوكية والانفعالية كالاتكالية والإزعاج والانسحابية والنشاط الزائد وسرعة الغضب والفكرة الدونية عن الذات وتدنى الثقة بالنفس وقد تؤدى كما يشير الزيات (١٩٩٦) إلى ما يسميه توماس بالعجز المتعلم أو المكتسب Learning Helplessness وهو الاعتقاد الذى يشكل عند المتعلم بأن الفشل لا يمكن تجنبه. ينمو هذا الاعتقاد كلما تكرر الفشل على الرغم من بذل الجهد، ويترتب على تكرار خبرات الفشل تناقص الجهد. كما تصبح الاتجاهات الذاتية نحو الأداء العقلى والكفاءة سلبية. وينخفض على إثره تقدير الذات.

(غسان الصالح، ٢٠٠٢، ص١٣)

وتزداد أهمية دراسة صعوبات التعلم بسبب تزايد نسب انتشارها حيث كشفت نتائج دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة صعوبات التعلم فى القراءة بلغت (٢٦%)، كما أن نسبة صعوبات التعلم فى الكتابة بلغت (٢٨.٤%)، كما وأظهرت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم فى المرحلة الإعدادية بلغت (٥٧.٤%)، وتشير المؤشرات العالمية إلى أن (٤-٥%) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (٨٠%) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور فى القراءة.

وفيما يلي توضيح لأهمية دراسة صعوبات التعلم:-

١- زيادة صعوبات التعلم بين المتعلمين فى المدارس بسبب زيادة الضغوط الوالدية على الأبناء للنجاح.

٢- الاهتمام بدراسة صعوبات التعلم يساعد على معرفة أسبابها ووسائل علاجها مبكرا.

٣- الاهتمام بدراسة صعوبات التعلم يؤدي لزيادة فهمنا للتعلم وتطوير هذا المجال الحيوي فى دراسات علم النفس.

٤- إهمال علاج هذه الفئة يؤدي إلى عواقب سيئة على عملية التعلم منها:-

- صعوبة التعلم نقطة ضعف تؤثر على المتعلم، فتتراكم حولها الضغوط النفسية والاجتماعية مما يؤدي لاتساعها لتشمل شخصية المتعلم ككل.
- قد يؤدي عدم علاج صعوبات التعلم إلى تسرب تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم.

(محمود منسي، ٢٠٠٣ ، ص ٢٤٣-٢٤٤)

٥- تتسبب صعوبات التعلم إن لم يتم علاجها فى إهدار الطاقات والإمكانات المادية.

(علاء أحمد حسن، ٢٠٠٦ ، ص ٨)

وأوصت دراسة هيام شاهين (٢٠١٢) بضرورة توفير برامج نفسية إنمائية وعلاجية لعلاج الاضطرابات التي يعانيها هؤلاء التلاميذ فضلاً عن تنمية الجوانب الإيجابية لديهم.

بينما كشفت نتائج دراسة مايز وآخرون (٢٠٠٠) عن وجود علاقة بين صعوبات التعلم واضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

كما كشفت نتائج دراسة نورة الكثيرى (٢٠٠٩) عن أثر إستراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة.

يتضح مما سبق أهمية السعي نحو دراسة صعوبات التعلم وأسبابها لدي المتعلمين فى عالمنا العربي وخاصة فى دولة الكويت ومن ثم السعي نحو علاجها نظراً لإزدياد نسب انشار ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير بين طلاب المدراس فى مختلف المراحل التعليمية.

تعريف صعوبات التعلم:-

على الرغم من كثرة الدراسات والأبحاث التي أجريت فى مجال صعوبات التعلم لا يزال هذا المفهوم يشوبه الغموض لدي البعض مما يترتب عليه فى كثير من الأحيان مظاهر سوء الفهم لهذا المفهوم.

وبذل المتخصصون جهوداً كبيرة في محاولة التوصل إلى تعريف محدد ومقبول لهذا المصطلح يمكن أن يندرج تحته كل تلميذ يتعرض لإحدى الصعوبات ؛ لأن الحاجة إلى وجود تعريف أكثر قبولاً وتحديداً لمصطلح صعوبات التعلم يعد أمراً أساسياً لهذا المجال.

فى البداية يري جونسون Jhonson (1981) أن الطفل صاحب صعوبة تعلم هو طفل ذو ذكاء عادي وليس لدية مشكلات انفعالية واضحة وله سمع وبصر عاديان ولكنه لا يستطيع إتقان الموضوعات الدراسية الأساسية.

(في علاء أحمد حسن، ٢٠٠٦ ، ص ١٠)

ويُعرف مجلس الرابطة الأمريكية صعوبات التعلم The Learning Disabilities Association America (1986) بأنها حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبى المركزى والتى تؤثر فى النمو المتكامل أو نموالقدرات اللغوية أو غير اللغوية. وأن الصعوبة الخاصة فى التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين فى درجة حدوثها خلال الحياة وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعى والأنشطة اليومية الحياتية.

(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص١١٣)

وتُعرف الجمعية الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات دالة في عمليات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، النطق أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات تكون جوهرية لدى الشخص ويحتمل أن تُعزى لخلل وظيفي في الجهاز العصبي، ومن الممكن أن تصاحب صعوبات التعلم مشكلات في تنظيم الذات،

الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، ولكن ليس عن طريق هذه المشكلات نفسها تحدث صعوبات التعلم.

(Greenhill, 2000, p 35)

كما يُعرف مجلس الرابطة الوطنية صعوبات التعلم National Joint Committee of Learning Disabilities (1994) صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التى تظهر لدى الأفراد فى اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية. إن هذه الاضطرابات تظهر فى أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى، يمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفى الذى يؤدى إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل ضبط الذات الذات والإدراك الاجتماعى والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين. لكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها فى ذاتها صعوبات فى التعلم لدى الأفراد وحتى فى حالة مصاحبة صعوبات لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبى والتأخر الدراسى والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، التعليم غير الكافى أو غير المناسب أو العوامل النفسية؛ فإن صعوبات لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة فى حدوثها.

(أنور الشرقاوى، ٢٠٠٢، ص١١-١٢)

ويعرف أحمد شعبان (١٩٩٤) صعوبات التعلم علي أنها كل ما يعوق التلميذ عن تذكر الحقائق والمفاهيم والتقييمات ، المتضمنة في الكتاب المدروس ، وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً.

(أحمد شعبان، ١٩٩٤، ص١٠٩)

ويشير جربر Gerber (1996) إلى صعوبات التعلم علي أنها مجموعة من الخلل والاضطرابات تؤثر علي قدرة الفرد علي اكتساب واستخدام الجمع والكلام والقراءة والكتابة وإدراك الأشياء.

(Gerber, 1996, p218)

ويري برناديت وبابرا(Bernadett; Barbara (1998 أن صعوبات التعلم تطلق علي الطفل، الذي يعاني من اضطرابات في السمع ، واضطراب في الكلام والرؤية ، وتحتاج إلي تعليم خاص أو خدمات أخرى مرتبطة بها.

(Bernadett; Barbara, ,1998, p 187)

ويذكر محود منسى (١٩٩٨) أن سيد عتمان والشرقاوى يرون أن صعوبات التعلم هى عبارة عن مشكلات التحصيل الدراسى التى تعترض سبيل الدارسين وتقلل من نسب نجاح تعلمهم بشكل ظاهر وملوس وخاصة عند اكتساب المهارات الحركية، والمعارف والمعلومات الجديدة، ومحاولة حل المشكلات المعقدة.

(فى محمود منسى، ١٩٩٨، ص١٢٩)

ويضيف فتحي الزيات (١٩٩٨) أن مفهوم صعوبات التعلم يُشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة والكتابة أو الاستدلال.

(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص١٣٩)

كما يُعرف محمود منسى (١٩٩٨) صعوبات التعلم بأنها عبارة عن العقبات التى تواجه المتعلم، ومن شأن هذه المشكلة أن تحد من جهده المبذول وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من العواقب الهامة التى تقف فى طريق تحقيق التعلم.

(محمود منسى، ١٩٩٨، ص١٢٩-١٣٤)

ويعرفها ليتل (2001) Little بأنها مصطلح يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما تحدث علي مدى حياة الفرد.

(Little, 2001, p 3)

وعرف أحمد مصطفي (٢٠٠٢) التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية) كما يقاس بالاختبارات التحصيلية (وأدائهم المتوقع) كما يقاس باختبارات الذكاء (ويكون في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي، بالمقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية ، والمضطربون انفعالياً.

(أحمد مصطفي، ٢٠٠٢، ص ٢٥٦)

و ينص التعريف الفيدرالي على أن صعوبات التعلم تعني وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، هذا الاضطراب ربما يعبر عن نفسه في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية، وهذا المصطلح يتضمن حالات مثل القدرات الإدراكية، تلف المخ، اضطراب القراءة، ويُستثنى من ذلك مشكلات التعلم التي تكون ناتجة بشكل أساسي عن الصعوبات الحركية، السمعية أو البصرية أو التأخر الدراسي أو الاضطراب الانفعالي أو العوائق الثقافية والاقتصادية والبيئية.

(Lerner; Kline, 2004, p 7)

وتري بشقة سماح (٢٠٠٧) أن مفهوم صعوبات التعلم يُشير إلى عدم التوازن النمائى الناجم عن اضطراب فى العمليات النفسية الأساسية (انتباه، إدراك، تذكر، تفكير) مما يخلق فروقاً داخل الفرد الذى يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى ولا تعكس تحصيله الفعلى فى المهام الأكاديمية وهذا لإمكانية وجود قصور فى وظائف الجهاز العصبى المركزى، مع استبعاد حالات الإعاقة الحسية أو الحركية، التخلف العقلى، الاضطراب النفسى الشديد، الحرمان البيئى ثقافياً كان أم اقتصادياً أو نقص الفرصة للتعلم، باعتبارها عوامل مصاحبة وليست مسببة.

(بشقة سماح، ٢٠٠٧ ، ص٤١)

وتُعرف هيام شاهين (٢٠١٢) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في العمليات النفسية المتمثلة في الإنتباه، الإدراك، الذاكرة والتفكير واللغة، يترتب عليه انخفاض تحصيل التلاميذ عن التحصيل المتوقع، بالإضافة إلى تميزهم بخصائص سلوكية معينة.

(هيام شاهين ، ٢٠١٢، ص ١٥٤)

وتجمع تعريفات صعوبات التعلم عناصر مشتركة يتفق عليها الباحثون والمهتمون بدراسة صعوبات التعلم وهذه العناصر المشتركة تتمثل في:-

١- ضعف الأداء الأكاديمي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- أن صعوبة التعلم مشكلة ذات طبيعة خاصة وليست ناتجة عن حالة إعاقة عامة كالتخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو المشكلات البيئية كما أنها ليست نتيجة للحرمان الثقافي أو القصور في الخدمات التعليمية .

٣- استبعاد التلاميذ الذين لديهم مشكلات ناتجة عن التخلف العقلي، والإعاقات الجسمية، والاضطرابات الانفعالية.

٤- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو تكوين المفاهيم أو التذكر أو النطق أو اللغة أو الإدراك أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب، وما قد يرتبط بها من مهارات.

٥- يوجد تباين بين الأداء الفعلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأدائهم المتوقع.

٦- أن المهارات الأكاديمية الأساسية مثل (القراءة ، الكتابة ، الحساب) هي أوضح المجالات التحى يظهر من خلالها أداء الطفل أنة يوجه صعوبة خاصة في التعلم .

٧- تقع صعوبات التعلم فى جميع المجالات الأكاديمية ول تقتصر على مجال دون غيره.

٨- الاستمرارية فتقع صعوبات التعلم فى جميع المراحل العمرية ولا تقتصر على مرحلة الطفولة فقط.

٩- الفرد ذو صعوبات التعلم هو فرد تحصيله الدراسي منخفض.

١٠-أن يوجد ارتباط بين صعوبات التعلم والخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وأن هذا الخلل قد يكون نتيجة التلف الدماغي أو الخلل العصبي .

١١-أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها التي تتبدي منها ، فعلي سبيل المثال قد تكون الصعوبة في القراءة لدي طفلين ناتجة عن مشكلة في الإدراك السمعي لأحدهما ، بينما ناتجة عن مشكلة في الإدراك البصري لدى الأخر .

ومن خلال التعريفات والنقاط السابقة تري الباحثة أن صعوبات التعلم هي عجز الطالب عن الوصول لمستوي الفهم والتعلم الذي يصل إليه الطلاب العاديين نتيجة قصور في الإدراك أو التذكر أو اللغة وليس نتيجة التخلف العقلي أو الاضطرابات الوجدانية والسلوكية أو فقر البيئة التعليمية أو الثقافية أو الاقتصادية.

الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة:-

يخلط الكثير من التربويين بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة به مثل مشكلات التعلم، وعدم القدرة على التعلم، وبطيء التعلم، و التأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، وإعاقات التعلم، وفيما يلي ستوضح الباحثة الفروق بين هذه المفاهيم:-

١-صعوبات التعلم، ومشكلات التعلم:-

الطلاب ذوي مشكلات التعلم: هم طلاب يعانون من انخفاض فى التحصيل بسبب الإعاقات الحسية، أو البدنية، أو قصور الرؤية، أو الضعف العقلي.

الطلاب ذوي صعوبات التعلم: لديهم صعوبة فى فهم المعلومات التي تقدم إليهم لكنهم لا يعانون من أي اضطرابات سمعية أو بصرية، أو تخلف عقلي.

٢-صعوبات التعلم، وعدم القدرة على التعلم:- Learning Disabilities

يستخدم هذا المصطلح لوصف طفل أكثر ارتباكاً واندفاعية، وقد يكون لديه خلل وظيفي معين في نصف من نصفي المخ، أو إختلالات إدراكية.

٣-صعوبات التعلم، وبطيء التعلم:-

يختلف الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الطلاب بطيء التعلم فى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

بينما الطلاب بطيء التعلم يمتلكون حد أدني من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء لكنهم ليسوا متخلفين عقلياً، وإتباع برامج تربوية علاجية قد يؤدي إلي تحصيل أفضل بالنسبة لهم.

والجدول الآتي يوضح هذه الفروق:-

جدول (٢)

الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المرتبطة

المصطلح	ذكاء الطفل	أعراضه
صعوبات التعلم	متوسط أو مرتفع	صعوبة فى القراءة، الكتابة، التهجي، الحساب
التأخر الدراسي	منخفض أو متوسط	- انخفاض عام فى مستوي التحصيل. - العجز عن مسايرة الزملاء فى المدرسة.
التخلف الدراسي	انخفاض واضح فى الذكاء	- العجز عن التعلم. - عدم القدرة على التوافق مع البيئة.
إعاقات التعلم	متوسط الذكاء	- الإفراط فى عدم الانضباط. - عدم القدرة على تركيز الانتباه. - خلل فى النطق والسمع والإدراك الحسي. - إعاقة فى الجانب الأكاديمي (القراءة، الحساب، التهجي).

(علاء أحمد حسن، ٢٠٠٦ ، ص ١٩)

تري الباحثة أن أهم ما ينفرد به مفهوم صعوبات التعلم عن باقي المفاهيم أن هذا المفهوم يُشير إلى طفل متوسط أو مرتفع الذكاء ولا يعاني من اضطرابات سمعية أو بصرية، أو تخلف عقلي ويختلف مستوي انجازه الفعلي عن مستوي انجازه المتوقع.

تصنيف صعوبات التعلم:-

منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم صنفها الباحثين فى هذا الموضوع إلى نوعين فقط وهذين النوعين غير منفصلين فالطفل الذي لديه صعوبة تعلم نمائية لابد وأن تؤدي به لصعوبة تعلم أكاديمية والعكس ليس صحيح، **وفيما يلي تصنيف صعوبات التعلم**:-

١- **صعوبات التعلم النمائية**:- **Developmental Learning Difficulties**

هي الإنحراف فى نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية أثناء نمو الطفل وهذه الصعوبات عادة ما ترتبط بالقصور فى التحصيل وتنقسم إلي:-

أ- **صعوبات تعلم نمائية أولية**: مثل صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة.

ب-**صعوبات تعلم نمائية ثانوية**: مثل صعوبات التفكير، وصعوبات اللغة الشفهية وتنشأ عن الصعوبات الأولية.

٢- **صعوبات التعلم الأكاديمية**:-**Academic Learning Difficulties**

هي الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية وتشتمل على :

أ- صعوبات القراءة.

ب- صعوبات الكتابة.

جـ- صعوبات الحساب.

د - صعوبات التهجي.

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة؛ حيث تشكل الأسس النمائية المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية .على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة.

(مديحة الجمل ، ٢٠٠٤، ص ٥٤)

يتضح مما سبق وجود نوعين لصعوبات التعلم إحدهما يُسبب الآخر حيث تنتج صعوبات التعلم الأكاديمية عن صعوبات التعلم النمائية، إلا أن النوعين متكاملين ومترابطين والفصل بينهم بغرض زيادة الفهم والتوضيح فقط.

أسباب صعوبات التعلم:-

لا شك أن هناك عدداً من الأساليب المرتبطة بالعملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر والتى تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، وفيما يلي ستعرض الباحثة لهذه الأسباب.

يري نبيل حافظ (١٩٩٨) أن أسباب صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى:-

١- أسباب ترجع إلى الفرد من حيث تكوينه البيو فيزلوجى.

٢- أسباب ترجع إلى البيئة الاجتماعية والثقافية المتمثلة فى الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والآخرين.

٣- ومن وجود الفرد فى وسط اجتماعى ثقافى تنشأ أسباب العامل الثالث التى هى نتيجة لتفاعل الفرد مع الوسط الذى يعيش فيه.

(نبيل حافظ، ١٩٩٨، ص٥-٩)

بينما يري محمود المنسى (١٩٩٨) أن العوامل التى ترتبط بشكل مباشر بالعملية التربوية التعليمية ويعدها من الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم هي:-

١ - **المدرسة**:-

من حيث الإمكانيات غير المتاحة من المبانى واستيعابها المكثف للطلاب وعدم إتاحتها الفرصة لممارسة الأنشطة، وعدم توفيرها الوسائل التعليمية، والمناهج من حيث مضمونها غير العلمى الذى لا يراعى التطورات التكنولوجية، ولا يرتبط بمتطلبات البيئة، وعدم مراعاته مستويات الطلاب العمرية والفروق الفردية بينهم.

٢- **المعلم**:-

يعد المعلم معرقلاً لعملية التعلم، ومن ثم إحد الأسباب التى تؤدى إلى صعوبات التعلم عندما لا يقوم بمهمته بشكل جيد مثلاً، عدم إتباعه لطرائق التدريس المناسبة وعدم إلمامه بطرائق التقويم التربوى، عدم إعداده مهنياً وأكاديمياً إعداداً جيداً، اتجاهاته السلبية، عدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب.

٣- **الأسرة**:-

نتيجة إهمالها للطفل ومشاعر الحرمان المادى والعاطفى التى تتكون عنده والمرافقة عادةً بالشعور بعدم الأمن والقلق.الخ، عدم مراقبتها ومتابعتها لأبنائها، عدم توفير متطلباتهم الدراسية، عدم توفير المناخ المناسب للدراسة فى المنزل، الشجار الدائم والخلافات.

٤- **المتعلم**:-

فى حال كان يعانى من مشكلات صحية كضعف البصر أو السمع أو صعوبات فى النطق كاللجلجة والتأتأة، عدم امتلاكه للقدرات والاستعدادات المطلوبة للنجاح الدراسى والأكاديمى، عدم وجود ميول واهتمامات لديه، الاتجاهات السلبية من المدرسة، الخوف، انخفاض مستوى الدافعية.....الخ.

(محمود المنسى، ١٩٩٨، ص١٢٩-١٣٢)

ومما سبق ترى الباحثة أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى:-

١ - **العوامل العضوية والبيولوجية**:- **Organic and Biological factors**

تتمثل هذه العوامل فى اضطرابات الجهاز العصبي المركزي (الخلل الوظيفي) لأن ذلك يؤدي إلى فشل التلميذ فى معالجة المعلومات وتجهيزها ومن ثم الخلل فى الوظائف النفسية الإدراكية، والمعرفية، واللغوية، والحركية مما يؤدي بدوره لصعوبات التعلم.

٢- العوامل الجينية أو الوراثية:- Genetic factors

أظهرت دراسات علم الوراثة أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم حيث أشارت الدراسات أن:-

- نسبة (٢٠- ٣٥%) من صعوبات التعلم تكون موجودة لدي الإخوة.
- نسبة (٦٥- ١٠٠%) من صعوبات التعلم تكون موجودة لدي التوائم.

٢- العوامل البيئية:- Environmental factors

هناك العديد من العوامل البيئية التي قد تتسبب فى حدوث صعوبات التعلم منها:-

- عوامل سوء التغذية، أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة.
- الصداع والجوع فى المنزل يمنع من التركيز فى الدراسة.
- صعوبة المناهج الدراسية وعدم مراعاتها ميول الطلاب.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:-

لقد أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية والاجتماعية التي تميز ذوي صعوبات التعلم. لأنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هذه الفئة.

كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء التلاميذ فى وقت مبكر مما يساعد على إمداد هذا التلميذ بالمساعدة الصحيحة وزيادة فرص علاجه.

وتتمثل خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في:-

١ - **<u>الانتباه ومستويات النشاط</u>:-**

إن نقص الانتباه يتجلى فى عدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتته عند دخول أى مثير خارجى دائرة انتباه الفرد مما يفقده القدرة على غربلة المثيرات.

وأما النشاط الزائد فيتجلى فى مجموعة من السلوكات المشاهدة والتى تتسم بالحركة الزائدة عن الحد المسموح به والمعتاد، مع خلوها من هدف واضح وصعوبة البقاء بثبات وهدوء فى المكان لفترة طويلة ولذا يلاحظ على ذوى النشاط الزائد فقدان الاتزان الحركى فى تصرفاتهم فى محيط حياتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية.

(محمد النوبى على، ٢٠٠٥، ص٢)

وفى كثير من الأحيان يرافق اضطراب نقص الانتباه Attention Deficit Disorder بالنشاط الزائد Hyperactivity وهذا ما يعرف باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder "ADHD" <u>ومن أعراض النشاط الزائد/ قصور الانتباه</u>:-

- الفشل فى الانتباه الشديد للتفاصيل.
- صعوبة فى الاستماع عند المحادثة.
- صعوبة المتابعة من خلال التعليمات وضعف تنظيم المهام والأنشطة.
- تجنب الجهود المدعمة والمهام التى تتطلب مجهوداً عضلياً وعقلياً.
- سهولة السرحان والنسيان وقصر فترة الانتباه.
- سهولة الانجذاب إلى مثيرات خارجية بعيداً عن المهام قيد الإنجاز.
- القلق.
- التململ (اهتزاز الأرجل أو الارتباك فى الجلوس بخجل أو توتر عصبى).
- حركة مفرطة وعدم الراحة وترك المكان عند الجلوس فترة من الزمن.
- ثرثرة فى الحديث(التحدث بتلقائية) وإصدار أصوات تحدث ضوضاء.
- التصرف بدون تفكير ومقاطعة الآخرين والجرى والتسلق وهذا فى أوقات غير ملائمة.

- كثرة حركات الرأس والعينين.
- التسرع فى المواقف التى تتسم بعدم الوضوح والإجابة على الأسئلة قبل إتمامها.
- صعوبة فى بداية المهام أو اللعب أو أنشطة وقت الفراغ.

(مشيرة عبد الحميد اليوسيفى، ٢٠٠٥، ص٢٠-٢٢)

٢- الدافعية للانجاز:-

يتأسس على النجاح أو الفشل الدائم فى الأنشطة الموكلة للفرد تعزيز دائم لتقييمات إيجابية أو سلبية تقود إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس وتساعد على تجسيد التقييم الذاتى باتجاهيه.

(فريدمان وآخرون، ٢٠٠٠، ص٣١)

٣- الحركة ونمو الإدراك:-

ما يلاحظ على الطفل ذو صعوبة التعلم فى مجال الحركة عدم قدرته على مواءمة عضلاته الكبيرة فيبدو مختل التوازن فى أثناء حركته (المشى، الركض، القفز، التسلق)، عدم قدرته على مواءمة حركات عضلاته الصغيرة وخاصة اليدوية (التقاط الأشياء الدقيقة والإمساك بالأشياء) وقد يلاحظ أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ترتبط عندهم الكثير من السلوكيات باضطراب إدراكى ومن هذه السلوكيات:-

- عدم قدرة الطفل على فرز انطباعاته الحسية وخلق إدراك صحيح للعالم الخارجي بثبات، إذ أن سيطرة التمثيل الحسى العملى Enactive Representation على تفكير الطفل لاستيعاب الأشياء تحد من قدرته على إجراء استبصارات للربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى.
- اضطراب الإدراك فيما يخص الاتجاهات الستة (فوق/ تحت، يمين/ يسار، أمام/ خلف) ويتجلى هذا فى كتابة الحروف معكوسة ونسخ الأرقام مقلوبة وبالتالى صعوبة فى اتباع التعليمات.
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية التى تظهر فى العجز عن تحديد كلمة معينة فى الجملة أو تحديد الأماكن على الخريطة أو التمييز بين الأشكال الهندسية.

- صعوبة الربط بين الكل وأجزائه والتى تتجلى فى عدم القدرة على جمع مفردات الأشياء التى يرونها فى كل متكامل بسبب عدم القدرة على فهم العلاقات فيما بينها.
- ضعف تآزر الوسائط الحسية والذى يتجلى فى عدم القدرة على ربط المعلومات الواردة من حاسة بعينها مع معلومة ترد عن طريق حاسة أخرى.
- ضعف التآزر الحسى الحركى والذى يظهر من خلال ضعف التناسق والتوليف بين ما يراه الفرد بعينه وما يؤديه بيده.
- ضعف الإدراك السمعى والذى يعكسه العجز عن تمييز الحروف المتشابهة فى النطق والكلمات كذلك.
- ضعف الإدراك السمعى والذى يعكسه العجز عن الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف من أجل استخدامها فى عملية التعلم.

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٥، ص١٣٥-١٣٦)

٤- **اللغة والفكر:-**

إن نمو اللغة ييسر للفكر حدوثه وللمفاهيم تشكيلها وللآراء ثراءها وعلى ضوء ذلك يسمى بلوغ المهارات التى تشمل اللغة والفكر النمو المعرفى.

إن كثيراً من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا تؤدى انطباعاتهم الحسية إلى معلومات ذات معنى مفيد مما يؤدى إلى اختلال فى نمو اللغة وفى عمليات التفكير.

(تيسير أبو مغلى وآخر، ٢٠٠٢، ص٩١)

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوى صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغو وتمييزها بصرياً وسمعياً مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوى بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة، الكلام، الاستمتاع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الاستيعاب،....).

كما أن من مظاهر صعوبات التفكير لدى ذوى صعوبات التعلم:-

- عدم المرونة فى الانتقال من الاكتساب إلى التطبيق.

- الاهتمام البسيط بالتفاصيل أو معانى الكلمات.
- التمكن من التفكير الحسى والضعف فى التفكير المجرد.
- الحاجة إلى مدة زمنية معتبرة قبل الاستجابة.

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٣، ص١١٤)

٥- <u>النمو الانفعالى والاجتماعى</u>:-

تعتبر المرحلة الأولى من حياة الأطفال العاديين فترة إنجازات نفسية كبيرة فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية فى السنوات الأولى من حياته، أما ذوو صعوبات التعلم <u>فيتسمون من الناحية الانفعالية والاجتماعية بما يلي</u>:-

- التلبث فى النشاط بتكرار نفس السلوك المنافى للحاجة.
- صعوبة الضبط الذاتى وعدم تقدير نواتج السلوك حيال الآخر.
- الانسحاب الاجتماعى الذى يتجلى فى الكسل واللامبالاة والتمركز حول الذات.
- الاعتمادية الزائدة.
- العدوانية اتجاه الآخرين لأسباب غير مبررة.
- العوز للذكاء الاجتماعى إذ لا يلتقطون التلميحات الدقيقة والإيحاءات.
- تدنى مفهوم الذات وسلبيته.
- الإحساس بالعجز المتراكم من الفشل فى الوصول إلى مستوى عام للتمكن وعدم الثقة بالنفس التى تولد التوتر الدائم والشعور بالإهانة وعدم الإحساس بالوقت.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص٨١)

والخصائص سالفة الذكر لا تنطبق على كل ذي صعوبة تعلم وإنما هي خصائص عامة يمكن أن يتصف بإحداها أو بها مجتمعة ذوي صعوبات التعلم.

(محمود منسي، ٢٠٠٣ ، ص ٢٤٥)

<u>ويري سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥) ان من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي</u>:-

أولاً : <u>الخصائص السلوكية</u>:-

١- العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.

٢- العجز عن مسايرة الأقران.

٣- الاعتماد على الآخرين والاتكالية.

٤- النشاط الحركي الزائد (المفرط).

ثانياً : الخصائص العقلية والمعرفية:-

١- قصور الانتباه، وقصور التآزر الحسي.

٢- اضطرابات الانتباه، والذاكرة، والإدراك.

٣- عجز واضح فى القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.

٤- تبني أنماط لمعالجة المعلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة.

ثالثاً : الخصائص النفسية:-

١- انخفاض تقدير الذات.

٢- انخفاض الدافعية للانجاز.

٣- انخفاض مستوي الطموح.

٤- ضعف ملحوظ فى تقدير الذات.

٥- عدم تقبل الذات، وسوء التوافق الاجتماعي.

٦- الاضطراب النفسي.

رابعاً : الخصائص الاجتماعية:-

١- انخفاض الذكاء الاجتماعي، ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

٢- ضعف الثقة بالنفس.

٣- صعوبة اكتساب أصدقاء جدد.

٤- سوء التوافق الاجتماعي.

٥- التفاعل السلبي مع الزملاء والمعلمين فى الفصل.

٦- السلوك الاجتماعي غير السوي.

(سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٥ ، ص ٧١-٧٣)

ومما سبق تري الباحثة أن من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاض مفهوم الذات والسلبية الزائدة، والإحساس بالعجز، والاتكالية، والعدوانية، وعدم المرونة، وضعف التآزر الحسى الحركى، وضعف الإدراك السمعى، وضعف، وكثرة حركات الرأس والعينين، وكثرة الكلام، وزيادة زمن الرجع وهو الزمن بين المثير والاستجابة.

صعوبات تعلم القراءة:-

تعد اللغة من وسائل التفكير والاتصال، فمن خلالها يقوم العقل بعمليات التفكير من خلال إدراك العلاقات والتحليل والاستنتاج، كما يتفاهم الإنسان من خلالها في كل شأن من شئون مجمعة سواء منها ما يتصل بقضاء حاجاته الأولية أو ما يتصل بتنظيم نواحي أنشطته المختلفة.

(فتحي يونس، ٢٠٠٠، ص ٨)

وتشتمل اللغة على أربع مهارات هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ولكل مهارة من تلك المهارات أهميتها في الحياة.

(محمود كامل الناقة، ٢٠٠٦، ص٧)

والقراءة فن لغوى ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهى عملية ترتبط بالجانب الشفوى للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضاً بالجانب الكتابى للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.

(سامى ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٨١)

ونظراً لأن عملية القراءة من العمليات المعقدة نجد أن القراء الجيدون الذين يدركون طبيعة عملية القراءة يستخدمون العديد من الاستراتيجيات التى تمكنهم من فهم النص ومن هذه الاستراتيجيات التى نالت استحسان الباحثين فى مجال القراءة استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies والتي تشير إلى وعي القارئ بذاته ، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية أثناء القراءة ، وقدرته على التحكم في هذه العمليات من خلال التخطيط والمراقبة والتقويم، حيث أشارت عديد من الدراسات إلى أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائى.

(Philips, 2001, p 3)

وأشارت دراسة بيكر وبراون إلى أن هناك استراتيجيتين يتمكن القارىء الجيد من توظيفهما هاتان الاستراتيجيتين تنقص القارىء الضعيف أى لا يمتلك القارىء الضعيف القدرة على توظيفهما **وهاتان الاستراتيجيتين هما:-**

- قياس معرفته الذاتية بالنسبة لمتطلبات أداء المهمة ومراقبة مدى فهمه لها.
- استخدام استراتيجيات تثبيت المعنى عندما يصعب الفهم.

(Baker & Brown, 1984, p360)

والعمليات الأساسية للقراءة هى:-

١- **المشغل الصوتى**: يعمل كنظام لإنتاج الحديث والذى يشتمل على مخزن للمفردات.

٢- **المشغل الكتابى البصرى**: مخصص لتحليل الطباعة والكتابة والتعرف على الأشكال الكتابية المألوفة المشتملة على حروف مرتبطة ومنفصلة وكلمات.

٣- **المشغل الخاص بالمعنى**: أساسى للإدراك والفهم وأصل للنوايا التى قد يتم التعبير عنها من خلال الحديث أو الفعل ويشتمل هذا النظام تحديد الملامح الخاصة بالمعنى للمفاهيم اللفظية، مراجع الأشياء، تكوين التفسيرات النحوية.

(محمد على كامل، ٢٠٠٣، ص٧٧-٧٨)

ويختلف الطفل ذي الصعوبة في تعلم اللغة عن الطفل الطبيعي في بعض الجوانب منها:-

١- **يعاني من مشكلات في اللغة الاستيعابية ، وتظهر هذه المشكلات من خلال المؤشرات التالية:-**

- فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه.
- ظهور الطفل وكأنه غير منتبه.
- يظهر صعوبة في فهم الكلمات المجردة.
- يظهر خلطا في مفهوم الزمن.

٢- **لديه مشكلات في اللغة التعبيرية تظهر في ما يلي:-**

- يقاوم المشاركة مع الآخرين في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة.
- لديه تدني في عدد المفردات التي يستخدمها.
- يظهر كلاما متقطعا.

٣- **يظهر عليه سمات اجتماعية ووجدانية منها:**

- تظهر لدى الطفل مشكلات في التعامل مع أصدقائه.
- تبدو عليه علامات الإحباط والضجر.
- يميل إلى اختيار أصدقائه ممن هم أصغر عمراً منه.

٤- **يتميز بسمات جسمية منها:**

- يظهر الطفل ذو الصعوبة في تعلم اللغة بمظهر طبيعي ,ولا يختلف عن الآخرين ، غير أنه قد يعاني من مشكلات في نمو الأسنان , أو من انشقاق في الحلق , أو قد يعاني من الحساسية المفرطة في الجهاز التنفسي ، مما قد يعرضه للإصابة بنوبات برد متلاحقة.

(يزيد أبو ملحة، ٢٠٠٤، ص ٣٨)

مظاهر صعوبات القراءة:-

١ - **العادات القرائية:-**

التى تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع فى الأخطاء.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٤٧)

٢ - **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:-**

- **الحذف Omission** : حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.
- **الإضافة Insertion** : حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجوداً فيه.
- **الإبدال Substitution** : حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر فى الجملة الواحدة.
- **التكرار Repetition** : إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذا توقف عندها فى القراءة.
- **الأخطاء العكسية Reversal Errors** : إذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلاً من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردد فى القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
- القراءة السريعة غير الصحيحة التى تكثر فيها الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف خصوصا فى الكلمات التى لا يستطيع قراءتها.
- القراءة البطيئة حتى يتمكن التلميذ من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه.
- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٤٧-١٤٨)

٣- **أخطاء في الاستيعاب القرائي:-**

- عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن التلميذ من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.
- عدم القدرة على فهم معانى الكلمات، لأن الضعف فى اللغة والعجز عن استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية.... كل ذلك يؤدى إلى ضعف القراءة وعدم فهم المعانى التى تؤديها هذه الألفاظ إما وحدها أو فى الجمل التى تدخل فى تركيبها.
- عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها وإدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء.
- عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة.

(مصطفى فهيم، ١٩٩٩، ص٤٣)

كما أن من مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوى صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغو وتمييزها بصرياً وسمعياً مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوى بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة، الكلام، الاستمتاع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الاستيعاب،....).

(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٣، ص١١٤)

عوامل وأسباب صعوبات القراءة:-

١- **عوامل نمائية نفسية:-**

أ- **اضطرابات الإدراك البصرى:-**

ترتبط القراءة بالوسيط الحسى البصرى الذى يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التى تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصرى يتكون فى العادة من جزأين رئيسيين هما:-

- الجهاز الخلوى الكبير Parvocellular System الذى يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.
- الجهاز الخلوى الصغير Mangnocellular System الذى يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تكمن فى قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أى أن الجهاز الخلوى الكبير يقوم بعملية كف أو منع الجهاز الخلوى الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التى تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أى تداخل بين الصور التى تتم مشاهدتها. أما فى صعوبات القراءة الجهاز الخلوى الكبير يفشل فى عملية الكف المناسبة الجهاز الخلوى الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذى يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص٥١-٥٢)

<u>كما ترتبط صعوبات القراءة بـــ:</u>

- ضعف التمييز البصرى عند التلميذ والناجم عنه قصور فى التعرف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات والجمل.
- ضعف عملية الإغلاق البصرى والناجم عنها قصور فى التعرف إلى الرموز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.
- ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها، فى حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٤٠-١٤١)

ب- **اضطرابات الإدراك السمعى:-**

ترتبط القراءة أيضاً بالوسيط الحسى السمعى إذ يسهل التعرف إلى الحروف وأصواتها وبالتالى نطقها نطقاً سليماً ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معاً لتكون كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف)، ويتجلى القصور

الإدراك السمعى فى عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف عملية الإغلاق السمعى المؤدية إلى قصور فى التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٣٩-١٤٠)

جـ- **اضطرابات الانتباه التلقائى:-**

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلى المصاحبة للقراءة من إدراك سمعى وإدراك بصرى وفهم لغوى وفهم قرائى وبالتالى فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيراً سلبياً على النشاط الوظيفى المعرفى لهذه العمليات.

د- **اضطراب الذاكرة:-**

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة فى الاسترجاع التتابعى للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائى وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هى التى تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة فى نوعين كلاهما يؤدى إلى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.

هـ- **الاضطرابات اللغوية:-**

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون

استخدام اللغة فى الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالاً ملموسا بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

(سامى محمد ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٨٩-٢٩٩)

٢- **عوامل بيئية:-**

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال باتمان وهارينج (١٩٧٧) وبلير ورابلى (١٩٩٠) أن فشل التلاميذ فى اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:-

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافى لتعلم القراءة أى الزمن المخصص للتدريب.
- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل فى ملاحظتها.

(أسامة محمد البطانية وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٣٩-١٣٨)

أسس تشخيص صعوبات التعلم:-

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الطلاب يكتسب أهميةً متميزةً نظراً لإمكانية التدخل المناسب الذى يحول دون تفاقم هذه المشكلة وتأثيرها فى حياة الطالب الدراسية والسلوكية، وذلك من خلال تعرف الطلاب المقصرين والذين لديهم مشكلات فى التعلم ومعرفة أسباب تقصيرهم وإحالتهم إلى المرشد النفسى المدرسى إذا وجد لمعالجة مشكلتهم ومساعدتهم على حلها. فقد تكون الأسباب متعلقة بصعوبة المنهاج الذى يحتاج إلى قدر كبير من المثابرة والمواظبة وبذل الجهد وتنظيم الوقت واستثماره بشكل جيد، وهو ما لا يقوم به الطالب، أو تكون الأسباب فى ضعف قدرات الطالب وضعف إمكانياته فى التعامل مع المنهاج والقيامم بالمهام المطلوبة منه، أو فى طريقة المدرس فى التدريس أو فى أسلوب تعامله والاتجاه الذى يكونه الطالب حوله..الخ. إذاً قد تتعدد الأسباب التى تعيق عملية التعلم لدى بعض الطلاب وتعرقلها ولكن النتيجة واحدة"صعوبة فى التعلم"

تقود إلى عدم التوافق الدراسى. إن المعطيات تشير إلى أن المناخ النفسى والاجتماعى والتربوى يساعد فى ظهور الأعراض التى تعكس وجود هذه المشكلة عند الطلاب، ومع ذلك فلا نجد خطةً أو برنامجاً تتبعه هذه المؤسسات للتصدى لهذه المشكلة أو غيرها من المشكلات الدراسية أو السلوكية، باستثناء بعض التدخلات الفردية لبعض المدرسين والأغلب فى ذلك أن تقوم الإدارة ببعض الإجراءات الإدارية التى تضمن تطبيق النظام فى المدرسة بعيداً عن احتياجات الطلاب. كما أن هذه المشكلة لم تحظ باهتمام كبير على صعيد الدراسات والبحوث فى المؤسسات على الرغم من آثارها السلبية فى الطلاب وفى المجتمع.

(غسان الصالح، ٢٠٠٢، ص١٣-١٤)

والهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسئولة عن نقص كفاية التلميذ التعليمية، ويعتمد التشخيص على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي أو المدرس فى أربعة مجالات **وهذه المجالات هي**:-

١- الصحة البدنية للتلميذ.

٢- التاريخ النمائي للتلميذ.

٣- مقارنة أداء التلميذ بقدراته.

٤- وضع التلميذ الأسري.

(محمود سالم وأمل زكي، ٢٠٠٩ ، ص ٥٠-٥١)

كما أنه توجد مجموعة من المبادئ لتشخيص صعوبات التعلم وهذه المبادئ قدمها لنا راي وبويتر Rae & Potter (1981) وتتمثل في:-

١- يجب أن يكون الاختبار التشخيصي أساس اتخاذ القرار فى وضع المناهج.

٢- يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة.

٣- يجب أن يُحاط الطفل علماً بمواطن القوة والضعف لديه وطبيعتها.

٤- يجب أن تكون إجراءات التشخيص أقصر ما يكون للحصول على معلومات يوثق بها.

٥- يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح والإيجاز فى اللغة؛ حتى نضمن فهم التلميذ لها.

(محمود سالم وأمل زكي، ٢٠٠٩ ، ص ٥٢-٥٣)

محكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:-

إن عملية تشخيص صعوبات التعلم تُعد أمراً بالغ التعقيد، وربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها :-

- عدم وجود تعريف واد متفق علية لمفهوم صعوبات التعلم.
- تعدد التفسيرات والمنطلقات النظرية للمهتمين بالمجال.

وتوجد (٦) محكات يجب التأكد منها قبل أن نحكم على التلميذ بأنه لديه صعوبة خاصة فى التعلم وهذه المحكات هي كما يلي:-

١- **محك التباعد (التفاوت):** **Discrepancy Criterion**

يقصد به عدم تمكن التلميذ من التحصيل فى أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه ومع قدراته.

٢- **محك الاستبعاد:** **Exclusion Criterion**

يعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التى يرجع السبب فيها إلي إعاقات عقلية (تخلف عقلي)، أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أو اضطرابات انفعالية، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم.

٣- **محك التربية الخاصة:** **Special Education Criterion**

يعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم يحتاجون إلى طرق خاصة فى التعلم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية فى التعلم ومن أمثلة هذه الطرق الطريقة الحس حركية kinesthetic (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة).

٤- <u>محك العلامات النيورولوجية</u>: Neurological signs Criterion

يعتمد هذا المحك على أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي فى المخ، أو الإصابة البسيطة فى المخ والتي يُمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربي (E.E.G).

٥- <u>محك المشكلات المرتبطة بالنضج</u>:

يعتمد هذا المحك على الفروق الفردية بين الجنسين فى التحصيل والنضج حيث أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر مما يؤدي لصعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

٦- <u>محك المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم</u>:

يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة بين ذوي صعوبات التعلم مثل النشاط الحركي المفرط، وقصور الانتباه، والإحساس بالدونية.

ولقد أوصت الدراسات السابقة فى مجال صعوبات التعلم بضرورة استخدام مدخل تشخيصي مُتعدد الأبعاد أكثر من الاعتماد على المداخل أحادية البعد وهي التباعد، الاستبعاد، المؤشرات السلوكية.

<u>ومما سبق تري الباحثة أن معيقات وتحديات قياس صعوبات التعلم قد تتمثل فيما يلي</u>:-

- ❖ عدم الاتفاق على تعريف إجرائي لصعوبات التعلم.
- ❖ عدم وجود تحديد واضح لكيفية قياس عامل التباين (الفرق بين التحصيل والقدرة العقلية).
- ❖ افتقار العديد من الأدوات والاختبارات المستخدمة في التشخيص بالصدق والثبات المناسب.
- ❖ عدم تجانس فئات صعوبات التعلم من حيث الخصائص والمظاهر.
- ❖ غياب أو قلة الأفراد المتخصصين ضمن صعوبات التعلم في الفريق متعدد التخصصات مما يزيد من احتمالية الوقوع في الأخطاء أثناء التشخيص.

المـــــراجــع

أولاً: المراجع العربية:-

ثانياً: المراجع الأجنبية:-

المــراجــع

أولاً: المراجع العربية:-

إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤)، **اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة**، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٠)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية - جامعة عين شمس. ص ص١٥٧-١٩٥.

ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠)، **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أحمد السيد شعبان (١٩٩٤)، **تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم الدراسات الاجتماعية**، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، العدد(٢١)، الجزء الأول، ص ص١٠٥-١٥٥.

أحمد عبد الله، فهيم محمد (١٩٩٤)، **الطفل ومشكلات القراءة**، ط٣، القاهرة: الدار المصرية.

أحمد مصطفي (٢٠٠٢)، **بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم**، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر العدد (١١٠) ، ص ص ٢٥١-٢٨٠.

أحمد مهدي مصطفي (٢٠٠٢)، **بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم**، مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر العدد ١١٠ ، ص ص ٢٥١-٢٨٠.

أسامة محمد البطانية وآخرون (٢٠٠٥)، **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**، عمان: دار المسيرة.

أمل زكي (٢٠٠٨)، **أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى الدافعية والتحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة بنها.

أنور الشرقاوى (٢٠٠٢)، **صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص**، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٦٣).

إيناس إبراهيم عرقاوي (٢٠٠٨)، **أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا- جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

إيناس محمد صفوت (٢٠٠٤)، **ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدي طلاب جامعة الزقازيق**، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

بشقة سماح (٢٠٠٧)، **المشكلات السلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر- الجزائر.

تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣)، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، عمان: دار المسيرة.

تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٥)، **مقدمة فى التربية الخاصة**، ط (٢)، عمان: دار المسيرة،.

جابر عبد الحميد (١٩٩٩)، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

جمال الهواري (٢٠٠٦)، الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة، ص ص ١-٤٨.

جمال سليمان عطية (١٩٩٩)، **فعالية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الزقازيق.

جمال مصطفى العيسوي ومحمد عبيد الظنحاني (٢٠٠٦)، **تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة**، العدد(١١٤)، القاهرة: مجلة دراسات في

المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ص ص١٠٧-١٤٧.

جيرالدج دوفي وآخران (١٩٩٩)، **كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم**، ترجمة :إبراهيم محمد الشافعي، الكويت: مكتبة الفلاح.

جيهان قرنى (٢٠٠٦)، **علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية.**

حسني عبد الباري عصر (١٩٩١)، **القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها**، الإسكندرية : المكتب العربي الحديث.

حنان محمد فياض (٢٠٠٤)، **تنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة عند المعوقين سمعيا بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة عين شمس.

رانيا زقزوق (٢٠٠٧)، **أثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات ودافعية الإنجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الجغرافيا**، رسالة ماجستير، كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (١٩٩٩)، **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب** ، القاهرة: دار الفكر العربي.

زكريا إبراهيم (١٩٩٩)، **طرق تدريس اللغة العربية**، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

سامي عياد حنا وحسين جعفرالناصر (١٩٩٣)، **كيف أعلم القراءة للمبتدئين**، البحرين: دار الحكمة.

سامى محمد ملحم (٢٠٠٢)، **صعوبات التعلم**، عمان: دار المسيرة.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٥)، **أنماط معالجة المعلومات لذوي صعوبات تعلم مادة العلوم فى إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفيين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية بالإسماعيلية- جامعة قناة السويس.

السيد عبد الحميد السيد (٢٠٠٠)، **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، سلسلة الفكر العربى فى التربية الخاصة**، القاهرة: دار الفكر العربى، العدد (٣).

صفاء عبد العزيز سلطان (٢٠٠٦)، **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة حلوان.

طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٥)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، عمان: دار الكتب الحديثة.

عبد الله عبد الحميدعبد الحميد (٢٠٠٠)، **فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، العدد (٢)، القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية- جامعة عين شمس، ص ص١٩٢-٢٣١.

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠)،**العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك:** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٦)، العدد (٤)، ص ص٣٣٣- ٣٤٨.

علاء أحمد حسن (٢٠٠٦)، **أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان على تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فى المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة.

علي سعد جاب الله (١٩٩٧)، **تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي**، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، عدد خاص من مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات، ص ص٧٠٢- ٧٢٣.

علي عبد العظيم سلام (٢٠٠٤)، **استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقاتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص**، العدد (١٢٣)،

القاهرة: مجلة التربية، كلية التربية- جامعة الأزهر، ص ص١٨٤-٢٠٢.

غسان الصالح (٢٠٠٢)، **الأساليب التى تعزى إليها صعوبات التعلم: دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، العدد (١)، المجلد (١٩)، ص ص١١-٥٥.

فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩٦)، **القدرات العقلية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي الزيات (١٩٩٨)، **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**، سلسلة علم النفس المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦)، **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى**، دار النشر للجامعات، القاهرة.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨)، **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي يونس (٢٠٠٠)، **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ل. ن. فريدمان وآخر (٢٠٠٠)، **دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس**، ترجمة أحمد خنسة، دمشق: دار علاء الدين.

لطفى عبد الباسط (١٩٩٦)، **مكونات التعلم المنظم ذاتياً فى علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمى**، مجلة مركز البحوث التربوية- جامعة قطر، العدد (١٠)، ص ص١٩٩-٢٣٨.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤)، **المعجم الوسيط**، ط٤، القاهرة : مكتبة الشروق الدولية.

محمد العسيري (٢٠٠٢)، **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية "دراسة ميدانية على الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى مدينة الرياض"**، رسالة دكتوراه- كلية التربية – جامعة الإمام.

محمد النوبى على (٢٠٠٥)، **اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فى مجال الإعاقة السمعية والعاديين، سلسلة اختبارات التربية الخاصة والعاديين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد حبيب الله (٢٠٠٠)، **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، ط٢، عمان :دار عمار.

محمد حسين على حمدان (٢٠١١)، **فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائى ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير. كلية التربية- جامعة قنا.

محمد رجب فضل الله (٢٠٠١)، **مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة" دراسة تحصيلية**"، العدد (٧): مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية- جامعة عين شمس، ص ص٧٩-١٠٠.

محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٩)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط٢، القاهرة: دار المعارف.

محمد عبيد عبيد (١٩٩٦)، **تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس.

محمد على كامل (٢٠٠٣)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**: مركز الإسكندرية للكتاب، الأزريطة.

محمد لطفي جاد (٢٠٠٣)، **فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، العدد (٢٢)، القاهرة :مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية- جامعة عين شمس، ص ص١٨-٤٦.

محمود سالم وأمل زكي (٢٠٠٩)، **صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي**. القاهرة، ايتراك للطباعة والنشر.

محمود كامل الناقة (٢٠٠٦) **تعليم اللغة العربية : مداخله وفنياته**، الجزء الثاني، بنها: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

محمود منسى (١٩٩٨)، **علم النفس التربوى للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

محمود منسي (٢٠٠٣)، **التعلم (المفهوم- النماذج- التطبيقات)**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مديحة الجمل (٢٠٠٤)، **فعالية برنامج إرشادي في تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

مشيرة عبد الحميد اليوسيفى (٢٠٠٥)، **النشاط الزائد لدى الأطفال: الأسباب وبرامج الخفض**، سلسلة إشراقات تربوية تصدر عن المركز العربى للتعليم والتنمية، المكتب الجامعى الحديث، الكتاب الثانى.

مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠١)، **أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، القاهرة: بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، كلية التربية- جامعة عين شمس،١١-١٣ يوليو، ص ص ٧٥-١٠٥.

مصطفى فهيم (١٩٩٩)، **مهارات القراءة: قياس وتقويم مع اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية**، القاهرة: مكتبة الدار العربية.

مصطفى كامل (٢٠٠٣)، **التنظيم الذاتى للتعلم: نماذج نظرية**، المؤتمر العلمى الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التعلم الذاتى وتحديات المستقبل ، فى الفترة من ١١-١٢ مايو، ص ص ٣٦٣-٤٣٠.

ناصر غانم(٢٠٠٧)، **أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٨)، **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**، دار زهراء الشرق، القاهرة.

نورة الكثيرى (٢٠٠٩)، **أثر إستراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة الملك سعود.

هيام شاهين (٢٠١٢)، **فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٨)، العدد (٤)، ص ص ١٤٧-٢٠١.

وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦)، **فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية - جامعة بنها، المجلد (١٦)، العدد (٦٨)، ص ص ١٦٥- ٢٠٣.

ياسر الحيلواني (٢٠٠٣) ، **تدريس وتقييم مهارات القراءة**، الكويت :مكتبة الفلاح.

ياسين بن محمد العذيقي (٢٠٠٩)، **فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

يزيد أبو ملحة (٢٠٠٤)، **دراسة تشخيصية لبعض صعوبات التعلم النمائية لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الأزهر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:-

Baker, L; Brown, A. (1984). **Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.),** Handbook on reading research. New York; Longman, pp. 353-394.

Bernadett, K. and Barbra S. (1998), **Idea's definition of disabilities,** Office of Educational Research. USA.

Bernadett, K; Barbra S. (1998). **Idea's definition of disabilities**, office of educational research U.S.A .

Buttler, Y; Hakuta, K. (2006). **Cognitive Factors in Children's L1 and L2 Reading**. Academic Exchange Quarterly. Available Online. Retrieved May 6- 2011 from, http:// WWW. The free library. Com/ Cognitive+ factors in+ Children's+ L1+ L2+ reading- a0146219118.

Catherine, S. (2002). **Reading for understanding : Toward a research and development program in reading comprehension**. Pittsburgh: Office of Education Research and improvement (OERI) .

Derry, S. (1996). Cognitive **Schema Theory in the Constructivist Debate.** Journal of Educational Psychologist. Vol (31).

Duckworth, k; Akerman, R; MacGregor, A; Salter, E & Vorhaus, J. (2009). **Self-regulated learning: a literature review**, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 20 Bedford Way, London.

Gerber, P. (1996), **Reframing the learning disabilities experience,** Journal of learning disabilities vol (29), No (1) P 218.

Greenhill, L. (2000). **Learning disabilities: Implication for psychiatric treatment,** Washington, American Psychiatric Press.

Griffith, P; Ruan, J. (2005). **What is metacognition and what should be its role in literacy instruction?** In S. Isreal, C. Block, K. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development (pp. 3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Howard, R. (1986). **Concepts and Schemata: An Introduction** .London: Cassell Educational: Artillery Row.

Jule, S. (2004). **Self regulation in College composition**: No writer left Behind, Doctor of philosophy, the University of Arizona.

Karen;S . (1989) . **Cognitive and Metacognitive Learning Strategies Their Role In The Instruction of Special Education Students** . Washington: Information Center For Special Education Media and Materials.

Kroop, S; Berthold, M; Nussbaumer, A & Albert, D. (2012). **Supporting Self-Regulated Learning in Personalised Learning Envrionments,** 1st International Workshop on Cloud Education Environments (WCLOUD 2012), pp 47-52.

Lassaso, Carol T. (1993). **Reading Comprehension of Deaf Readers,** The Impact of Too Many or Too Few Questions." American Annals of the Deaf, Vol.138, No.5, pp. 435 – 441.

Lerner, W. & Kline, F. (2004). **Learning disabilities & related disorder,** New York, Huoght on Mifflin Company.

Little , Cindy (2001), A closer look at Gifted Children with Disabilities , **Giften child Today Magazine, summer.** Vol (53).

Little , Cindy (2001). **A closer look at Gifted Children with Disabilities** , Giften child Today Magazine, summer . Vol (53) .

Mark, S; Allan, P. (2004). **A dual coding theoretical model**

Mayes, S and others. (2000), **Learning Disabilities and ADHD**: Overlapping Spectrum Disorders. Journal of Learning Disabilities, V (33), N (5), pp 24-417.

Mcvee, M; Dunsmore, K & Gavelek, J. (2005). **Schema Theory Revisited.** Review of Educational Research; Vol (75), No (4).

Mirhassani, A ; Toosi, A. (2000). **The impact of word-formation knowledge on reading comprehension**, IRAL 38: 301–11.

Missildine, M. (2004). **The relations between Self Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance among fifth and sixth grade learners**, A Dissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn University.

models and processes of reading (5th ed.) (). New York : DE: International Reading Association , pp. 1329-1362.

Myers, M. (1992). **A qualitative Study of Impact of Teaching Self-regulated Learning Strategies on College Students**. D. A. I33, 04, PP1110.

of reading. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), ***Theoretical***

Pint rich, P. (2000).**The role of goal orientation in self-regulate learning**.cited in M.Boekaerts. P. Pintrich. & M.Zeidne (Eds.).Handbook of self-regulation). San Diego. CA: Academic, pp.451–502.

Pintrich, P & Degroot, E. (1990). **Motivational and self Regulated learning components of class room Academic Performance**, Journal of Educational Bsychology, Vol. 82, No. 1, pp. 33-40.

Sara, T (2000). **Effective content reading comprehension and retention strategies** . Educational Resource Information Center (ERIC), ED 440372.

Schunk, D; Zimmerman, B. (1994). **Self- Regulation in Education: Retrospect and Prospect**. In D, Schunk& B, Zimmerman (Eds), Self-Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications, PP305-314. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shin, M. (1997). **The Effects of Self regulated learning Environments on achievement and Motivation in problem solving**, A dissertation a submitted to requirements for the degree

of doctor of philosophy, college of education, the Florida State University.

Wiederholt, L; Blalock, G. (2000). **GSRT Gray Silent Reading Tests Examiners Manual,** Shoal Creek Boulevard: Pro-ed, Inc.

Wigfield, A. (1994). The **Role of Children's Achievement Values in the Self- Regulation of their Learning Outcomes.** In D, Schunk& B, Zimmerman (Eds), Self- Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications, PP101-125. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B& Martinez- Pons, M. (1986). **Development of a Students Interview for Assessing Students Use of Self- Regulated Learning Strategies**. American Educational Research Journal. 23 (4), PP614-628.

Zimmerman, B, Greenberg, D& Weinstein, C. (1994). **Self Regulation Academic Study Time: Astrategy approach.** In D, Schunk& B, Zimmerman (Eds), Self- Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications, PP181-199. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. (1989). **A social view of self regulated Academic learning**, Journal of Educational Psychology, vol. 25, No. 3, pp. 329- 339.

Zimmerman, B. (2002). **Becoming Self-regulated Learner: an Overview**. Theory into Practice. 14 (2), PP65-70.